



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

17 Förderung von Lesekompetenz Expertise

Bildungsforschung Band 17

Förderung von Lesekompetenz – Expertise

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11055 Berlin

Bestellungen

Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn

oder per

Tel.: 01805-262 302

Fax: 01805-262 303

(0,14 Euro/Min.)

E-Mail: books@bmbf.bund.de

Internet: <http://www.bmbf.de>

Autoren

Cordula Artelt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Nele McElvany, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Ursula Christmann, Universität Heidelberg

Tobias Richter, Universität zu Köln

Norbert Groeben, Universität zu Köln

Juliane Köster, Universität Jena

Wolfgang Schneider, Universität Würzburg

Petra Stanat, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Christian Ostermeier, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel

Ulrich Schiefele, Universität Bielefeld

Renate Valtin, Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Ring, Stiftung Lesen, Mainz

Dipl.-Psych. Henrik Saalbach (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)

Bonn, Berlin 2007

unveränderter Nachdruck

Gedruckt auf Recyclingpapier

Expertise

Förderung von Lesekompetenz

Cordula Artelt
Nele McElvany
Ursula Christmann
Tobias Richter
Norbert Groeben
Juliane Köster
Wolfgang Schneider
Petra Stanat
Christian Ostermeier
Ulrich Schiefele
Renate Valtin
Klaus Ring

Unter Mitarbeit von
Sintje Holler
Steffen Sameiske
Carolin Guzmán
Bodo Franzmann,
Günther Grewendorf
Geerheid Scheerer-Neumann

Gliederung

Einleitung	5
Teil I Warum Lesekompetenz fördern?	6
1. Problembereiche und Ansatzpunkte aus internationalen Vergleichs- untersuchungen	6
Teil II Lesekompetenz: Modelle der Entwicklung und Ansatzpunkte für die Förderung	11
1. Lesen und Lesekompetenz	11
2. Einflussfaktoren im Leseprozess (Determinanten der Lesekompetenz)	12
2.1 Merkmale des Lesers/der Leserin	13
2.1.1 Vorwissen: Einfluss und Integration	13
2.1.2 Wortschatz	15
2.1.3 Wissen über Textmerkmale	16
2.1.4 Lexikalischer Zugriff (Worterkennungsprozesse)	17
2.1.5 Lernstrategiewissen (Deklaratives Metagedächtnis)	19
2.1.6 Lesemotivation	19
2.2 Leseanforderungen: Verstehendes, kritisches, reflexives und involviertes Lesen	20
2.3 Beschaffenheit des Textes: Inhaltsorganisation/-strukturierung	23
2.3.1 Kohärente Inhaltsorganisation	24
2.3.2 Sequenzielles Arrangieren	26
2.3.3 Vorwissensaktivierung	28
2.3.4 Die differenzielle Wirksamkeit von Textmerkmalen	28
2.4 Aktivitäten des Lesers/der Leserin: Lernstrategien, metakognitive Überwachung und Selbststeuerung während des Lesens	29
3. Entwicklungsperspektive – Entwicklungsverlauf von Lesekompetenz und Teilkompetenzen	33
3.1 Theoretische Ansätze zur Entwicklung von Lesekompetenz	33
3.2 Prozessebenen der Lesekompetenz in der weiteren Entwicklung	34
3.3 Die Relevanz phonologischer Informationsverarbeitung für den Erwerb von Lesekompetenz	35
3.4 Die Entwicklung von (Lese-)Strategien	37
4. Die frühe Lesesozialisation: Bedeutung und Potenziale der Familie	38
5. Anschlusskommunikation	41
6. Die differenzielle Perspektive – Spezifika im Erwerb und in der Förderung von Lesekompetenz bei einzelnen Gruppen	44
6.1 Was unterscheidet gute und schwache Leser/innen?	44
6.2 Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz	46
6.3 Lesekompetenz bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund	50
7. Förderperspektive – Ansätze zur Förderung von Lesekompetenz	52
7.1 Abhängigkeit der Förderung vom Alter und den spezifischen Bedürfnislagen der Leser/innen	52
7.2 Ansatzpunkte zur Förderung des verstehenden Lesens	54
7.3 Einzelne Programme zur Förderung von Lesekompetenz	57
7.4 Fazit zu den Förderprogrammen	63

Teil III Schulische und außerschulische Förderung von Lesekompetenz	66
1. Vermittlung von Lesekompetenz als schulischer Auftrag	64
2. Problembereiche der schulischen Förderung von Lesekompetenz	66
3. Schulische Förderung von Lesekompetenz – Potenziale der Zusammenarbeit	68
4. Potenziale der Zusammenarbeit zwischen dem schulischen und außerschulischen Bereich	70
5. Merkmale erfolgreicher Kooperation	79
 Teil IV Überblick über Projekte und Ansätze zur Leseförderung in den Ländern	81
1. Länderaktivitäten	81
2. Maßnahmen im vorschulischen Bereich	82
3. Aktivitäten in Schulen	83
3.1 Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung	83
3.2 Schulbibliotheken	87
3.3 Differenzielle Förderung: Spezielle Maßnahmen für schwache Leser/innen	88
4. Kooperationen zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich	89
4.1 Kooperationen zwischen Schulen und Zeitungen	90
4.2 Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken	91
4.3 Zusammenarbeit mit Autorinnen und Autoren	92
4.4 Vorlesepatenschaften, Lesescouts und Lesementoren	93
4.5 Zusammenarbeit mit Familien (Eltern)	93
5. Übergreifende Projekte	94
5.1 Tage des Lesens	94
5.2 Lese- und Schreibwettbewerbe	95
6. Netzwerke, Partnerschaften und professionelle Zusammenschlüsse	96
7. Zusammenfassung	97
 Teil V Inhaltliche Ableitungen und Empfehlungen	100
1. Empfehlung zu Zieldimensionen der Förderung	101
1.1 Förderung sprachlicher Bewusstheit im Vorschulalter	101
1.2 Verstehensüberwachung, Lesestrategien und Selbstregulation beim Lesen	101
1.3 Textsorten und Leseanforderungen kennen	102
2. Empfehlung zu Inhalten des professionellen Austausches	102
3. Formen strukturierter Kooperation	104
3.1 Zwischen Schulen, Bibliotheken, außerschulischer Jugendhilfe, Familien, Kindergärten und Betrieben	104
3.2. Zwischen Schulen und Universitäten/Landesinstituten	105
3.3 Zwischen Fächern	105
3.4 Zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I	105
4. Wie sinnvoll sind länderübergreifende Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz	106
 Literatur	107

Einleitung

Lesekompetenz stellt eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben dar. Über das Lesen werden nicht nur eine Vielzahl von Lebensbereichen erschlossen, sondern über die Schriftsprache werden neben Informationen und Fakten auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt. Lesefähigkeit stellt damit ein universelles Kulturwerkzeug dar, dessen Bedeutung auch in einer sich verändernden Medienlandschaft nicht geringer geworden ist. Umgekehrt bedeutet eine geringe Lesefähigkeit bis hin zum modernen Analphabetismus einen enormen Chancennachteil. Die in vielen Facetten unbefriedigenden Ergebnisse zur Lesekompetenz von Jugendlichen in Deutschland stellen den Ausgangspunkt für die vorliegende Expertise zum Thema „Förderung von Lesekompetenz“ dar, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben wurde. Das Ziel der Expertise gilt dem Nachweis, welche Möglichkeiten der Förderung von Lesekompetenz existieren, die die umfangreichen Länderaktivitäten der Förderung sinnvoll ergänzen.

Die Expertise gliedert sich in fünf Teile. Teil I erläutert den Ausgangspunkt der Expertise und stellt damit vor allem die an verschiedenen Stellen ermittelten Problembereiche der Förderung von Lesekompetenz dar. Im zweiten Teil wird ein umfassender Überblick über den aktuellen Forschungsstand und theoretische Modelle im Bereich der Lesekompetenz gegeben. Ziel dieses Überblicks ist es, aus wissenschaftlicher Perspektive darzulegen, welche Erkenntnisse sich aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen ableiten lassen und wo Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz sinnvoll erscheinen. Hierzu werden die verschiedenen Wirkfaktoren bei der Erklärung der komplexen Leistung der Lesekompetenz aufgezeigt, die Entwicklung von Lesekompetenz nachgezeichnet, Erkenntnisse der Lesesozialisation und der Anschlusskommunikation bei literarischen Texten referiert und auf die Bedürfnisse einzelner Lesergruppen (schwache Leser/innen, Jungen versus Mädchen, Schüler/innen mit Migrationshintergrund) eingegangen. Teil II endet mit einem Überblick über Förderkonzepte und Möglichkeiten sowie einer Bewertung der Effektivität dieser Maßnahmen. Teil III der Expertise nimmt Aspekte der schulischen und außerschulischen Förderung in den Blick und beleuchtet dabei u.a auch die Potenziale der Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen bei der Förderung von Lesekompetenz. Anhand von Beispielen gelungener Kooperationen werden hier auch prinzipielle Bedingungen von effektiven Kooperationsprozessen besprochen. Teil IV beinhaltet einen Überblick über die umfangreichen Länderaktivitäten im Bereich der Förderung von Lesekompetenz, der mit Unterstützung von Ländervertreter/innen erstellt wurde. Alle 16 Bundesländer haben Beiträge in Form von Projektinformationen zu den Länderaktivitäten geliefert. Die umfassende Sammlung von Ansatzpunkten und Projekten dient dazu, einen Überblick über die Hauptansatzpunkte zu bekommen und – im Sinne des Auftrags der Expertise – auszuloten, inwiefern über diese Aktivitäten hinausgehend gemeinsamer Handlungsbedarf der Länder besteht. Die Aktivitäten der Länder zur Lese(kompetenz-)Förderung werden dabei auf Grundlage der Ausführungen aus Teil II bewertet. Der abschließende Teil V enthält Empfehlungen zur weiteren Förderung von Lesekompetenz und wurde primär aus einer länderübergreifenden Perspektive formuliert, bleibt jedoch in den Aussagen nicht auf länderübergreifende Maßnahmen beschränkt. Die Empfehlungen zu Inhalten, Prozessen und Kooperationen bei der Förderung von Lesekompetenz bergen aus Sicht der Autor/innen – innerhalb und über die Länder hinweg – wichtige Potenziale, die Lesekompetenz von Schüler/innen in Deutschland nachhaltig zu verbessern.

Bei der Zusammensetzung der Expertengruppe zur Erstellung der Expertise wurde das Ziel verfolgt, die Sicht unterschiedlicher Disziplinen in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenz zu vereinen. Neben Psychologinnen und Psychologen waren auch Pädagoginnen, Literatur- und Deutschdidaktiker/innen und Sprachforscher an der Erstellung beteiligt.

Teil I Warum Lesekompetenz fördern?

Hintergrund der vorliegenden Expertise zur Förderung von Lesekompetenz ist zweifellos die Diskussion um das relativ schlechte Abschneiden deutscher Schüler/innen in der PISA-Studie (Baumert, Klie-me, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß, 2001; Prenzel, Baumert, Blum, Lehmann, Deutner, Neubrand, Pekrun, Rolff, Rost & Schiefele, 2004). Seit der ersten Publikation zu der im Frühsommer 2000 durchgeführten ersten Untersuchung besteht ein großes öffentliches Interesse an Fragen der Bildungsqualität und den Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer adäquaten und nachhaltigen Förderung von Schüler/innen. Es ist sicher als ein positiver Effekt der Studie zu sehen, dass grundsätzliche Fragen der Förderung von Schüler/innen (neu) gestellt und diese Diskussion in weiten Teilen der Gesellschaft geführt wurde.

Lesekompetenz ist eine Schlüsselqualifikation par excellence und eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe an vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Umgekehrt sind die Möglichkeiten, den Einstieg ins Berufsleben mit schwachen Lesefähigkeiten zu finden, deutlich herabgesetzt. Als grundlegendes Kulturwerkzeug stellt Lesekompetenz somit eine zentrale Bedingung für schulischen und beruflichen Erfolg und für lebenslanges Lernen dar.

1. Problembereiche und Ansatzpunkte aus internationalen Vergleichsuntersuchungen

Niedriges Niveau und Schwächen bei anspruchsvollen Aufgaben

Die Befunde des internationalen Vergleichs zu PISA 2000 zeigen, dass die mittlere Lesekompetenz 15-Jähriger in Deutschland unter dem Durchschnitt der OECD-Mitgliedsstaaten liegt. Nur in zwei weiteren mitteleuropäischen Ländern – Liechtenstein und Luxemburg – werden ebenfalls unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt. Die Spitzenposition nimmt Finnland ein, gefolgt von Kanada, Neuseeland und Australien. Bei Aufgaben, die das Reflektieren und Bewerten von Texten erfordern, ist die mittlere Leistung in Deutschland besonders niedrig und die Leistungsstreuung besonders stark ausgeprägt.

Etwas günstiger sind die Ergebnisse bei den Grundschüler/innen. Laut IGLU, der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA, vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003), erreichen am Ende der vierten Jahrgangsstufe die Kinder in Deutschland im Leseverständnis ein Kompetenzniveau, das einem Vergleich mit europäischen Nachbarländern durchaus standhalten kann.

Große Leistungsstreuung in der Sekundarstufe I

Den PISA-Ergebnissen zufolge ist bei den Jugendlichen in Deutschland die Streuung der Leseleistungen vergleichsweise groß. Der Abstand zwischen den Ergebnissen der leistungsschwächsten und der leistungsstärksten Schüler/innen ist breiter als in allen anderen Teilnehmerstaaten. Die große Spannweite der Leistungen ist vor allem auf die auch im internationalen Vergleich relativ schwachen Ergebnisse im unteren Leistungsbereich zurückzuführen. Der Anteil von Schüler/innen, die lediglich die Kompetenzstufe I erreichen, liegt in Deutschland bei 13 Prozent; fast zehn Prozent erreichen nicht einmal diese Stufe. Damit kann etwa ein Viertel der Jugendlichen nur auf einem elementaren Niveau

lesen (OECD-Durchschnitt: 18 Prozent). Im Hinblick auf selbstständiges Lesen und Weiterlernen sind diese Schüler/innen – von denen fast die Hälfte in Deutschland geboren ist, in Deutschland geborene Eltern hat und zu Hause deutsch spricht – als potenzielle Risikogruppe zu betrachten. In Ländern wie z.B. Finnland, Kanada, Japan, Australien und Schweden ist diese Gruppe mit weniger als 15 Prozent der Schüler/innen deutlich kleiner. Im oberen Leistungsbereich werden in Deutschland durchschnittliche Ergebnisse erzielt. Die höchste Kompetenzstufe wird von neun Prozent der Schüler/innen erreicht. Dieser Anteil ist mit dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten vergleichbar und ähnlich hoch wie beispielsweise in Dänemark, Frankreich, Österreich, Island und der Schweiz.

Laut IGLU ist die Streuung der Leistungswerte am Ende der vierten Klasse in Deutschland hingegen vergleichsweise gering. Nur wenige andere Länder erreichen eine geringere Streuung und somit eine leistungshomogenere Schülerschaft. Zwar ist der Anteil der Grundschüler/innen mit extrem schwachen Leseleistungen ebenfalls nicht sonderlich hoch, der Anteil an Kindern, deren Leseleistung schwach ist (nicht über Kompetenzstufe II in IGLU) macht aber immerhin mehr als ein Drittel des Jahrgangs aus. Diese Kinder werden ohne besondere Förderung der Lesekompetenz Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben.

Enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Leseleistung

Die erworbene Lesekompetenz der Schüler/innen hängt eng mit ihrer sozialen Herkunft zusammen. Die PISA-Ergebnisse machen deutlich, dass im Lesen knapp zehn Prozent der Jugendlichen aus Familien der höchsten Sozialschichtgruppen lediglich über elementare Kompetenzen (Kompetenzstufe I und darunter) verfügen; in anderen Sozialschichtgruppen liegt der Anteil hingegen zwischen 20 Prozent und 30 Prozent und erreicht in der Gruppe der Kinder von un- und angelernten Arbeitern fast 40 Prozent. In allen PISA-Teilnehmerstaaten besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen. Dieser ist jedoch in keinem Land enger als in Deutschland. Eine ähnlich straffe Kopplung wie in Deutschland ist u.a. in Belgien, der Schweiz und Luxemburg zu beobachten. Dieses Befundmuster weist darauf hin, dass es in früh gliedernden Schulsystemen schwieriger ist, den Zusammenhang zwischen Merkmalen des familiären Hintergrunds der Schüler/innen und ihrem Schulerfolg zu lockern. Insbesondere in Japan, Korea, Island und Finnland, aber auch in Kanada und Schweden gelingt es, bei hohem Leistungsniveau eine geringe Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Leistung zu erzielen. Diese wünschenswerte Kombination – hohes Kompetenzniveau, geringe soziale Ungleichheiten – wird vor allem durch die Sicherung eines befriedigenden Leistungsniveaus in den unteren Sozialschichten erreicht.

Schwache Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Differenzierte Analysen zur Situation von Kindern aus zugewanderten Familien ergaben in PISA, dass sich 15-Jährige mit einem im Ausland geborenen Elternteil in der Bildungsbeteiligung kaum von Jugendlichen unterscheiden, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind. Sind jedoch beide Eltern zugewandert, so ist die Situation erheblich ungünstiger. Bei gleichen Leseleistungen (Beherrschung der Verkehrssprache) zeigt sich jedoch keine Benachteiligung in der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen, deren beide Eltern zugewandert sind, im Vergleich zu Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind. Demnach stellt für diese Gruppe die Beherrschung der Verkehrssprache die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere dar. Insgesamt überschreiten fast 50 Prozent der Jugendlichen, deren Eltern beide zugewandert sind, im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl über 70 Prozent von ihnen die gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert ha-

ben. Diese sprachlichen Defizite scheinen sich kumulativ auch auf die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften auszuwirken. Unzureichendes Leseverständnis beeinträchtigt also auch den Kompetenzerwerb in den Sachfächern.

Vergleicht man das Leistungsniveau von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und in anderen Ländern, müssen die unterschiedlichen Zuwanderungsprozesse in den PISA-Teilnehmerstaaten beachtet werden. Deutschland ist in Bezug auf die Zuwanderungsraten am ehesten mit Schweden vergleichbar. Es zeigt sich, dass die Situation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Schweden (ebenso wie in fast allen anderen Staaten) deutlich günstiger ist als in Deutschland. Auch wenn die Familien an ihrer Herkunftssprache festhalten, sind sie sozial besser integriert, und ihre Kinder erreichen deutlich bessere Leistungen im Lesen von Texten in der Verkehrssprache.

Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz

Insbesondere in der Lesekompetenz finden sich ausgeprägte Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen. In allen Teilnehmerstaaten erzielen die Mädchen im Lesen deutlich bessere Ergebnisse als die Jungen. Laut PISA entspricht dieser Leistungsvorsprung im Durchschnitt etwa einer halben Kompetenzstufe, bei den Kindern der vierten Klasse ist er laut IGLU etwas geringer. Der Geschlechterunterschied ist zumindest teilweise darauf zurückzuführen, dass Jungen deutlich weniger Interesse und Freude am Lesen haben als Mädchen. Der Anteil an Jugendlichen, die angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, ist in Deutschland mit 42 Prozent besonders hoch. In der Gruppe der männlichen Jugendlichen beträgt der Anteil, die nicht zum Vergnügen lesen, sogar fast 55 Prozent. Wie aufgrund zahlreicher Untersuchungen zur Motivationsentwicklung zu erwarten war, ist die Lesefreude in der Grundschule deutlich höher ausgeprägt. Im Rahmen von IGLU gaben nur rund 20 Prozent der Kinder an, nicht außerhalb der Schule zum Vergnügen zu lesen. Auffällig ist hier die Diskrepanz zu den Jugendlichen in PISA, von denen deutlich weniger zum Vergnügen lesen. Eine wichtige Aufgabe der Sekundarschulen besteht also darin, die Lesefreude zu erhalten.

Diagnosefähigkeit: Dimensionen diagnostischer Urteile im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen

Diagnostische Urteile von Lehrenden spielen im Rahmen von Instruktionsprozessen eine entscheidende Rolle. Die Güte von Diagnosen im Lehr-/Lernkontext ist dabei nicht nur bezüglich der Frage nach der Fairness von Leistungsbeurteilung in Form von Zeugnissen relevant, sondern stellt aufgrund der besonderen Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung auch ein zentrales Merkmal von Lehrerexpertise dar (s.a. Helmke, 2003). Diagnostische Urteile können sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehen. Neben der zentralen Beurteilung von Aufgabenmerkmalen, die insbesondere bezüglich der Auswahl von Unterrichtsmaterial von Bedeutung ist, sind hier vor allem auch die Urteile zu Personenmerkmalen zu nennen. Zu beiden Aspekten können anhand der PISA-Daten Aussagen gemacht werden (s.u.). Dass es bedeutsame Zusammenhänge zwischen der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften und der Schülerleistung gibt, wurde u.a. in der Hamburger LAU-Untersuchung (Aspekte der Lernausgangslage in Hamburg (LAU 5) gezeigt (s.a. Helmke, 2003; Helmke & Schrader, 2001).

Mangelndes Wissen über Aufgabenmerkmale und angemessene Anforderungsniveaus

Eine gezielte Intervention und Förderung der Lesekompetenz von Schüler/innen – schulisch wie außerschulisch – setzt voraus, dass die beim Textverstehen im Allgemeinen und bei der Bewältigung einzelner Anforderungen im Besonderen auftretenden Probleme gesehen und verstanden werden.

Dies bezieht sich sowohl auf die generellen entwicklungs determinierten Fähigkeitsniveaus als auch auf die Variabilität innerhalb einer Alterskohorte.

Dass es sich bei der Frage nach der generellen Schwierigkeit von Aufgaben bzw. die diese bestimmenden Merkmale um keine triviale Frage handelt, macht ein Ergebnis einer Zusatzuntersuchung der PISA-Studie deutlich. Die Schätzungen von Lehrplanexpertinnen und Lehrplanexperten, wie viele Schüler/innen einzelne Aufgaben tatsächlich lösen, entsprechen in der Regel nicht der tatsächlichen Lösungshäufigkeit der Aufgaben (vgl. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele & Lehmann, 2004). Die Urteile von Lehrplanexperten weisen auf eine generelle Überschätzung der Leistungsfähigkeit von Neuntklässlern hin und zeigen darüber hinaus, dass – und dies ist sicherlich der wichtigere Befund – leichte von schweren Aufgaben kaum unterschieden werden. Obwohl große Unterschiede in den Lösungshäufigkeiten bei einzelnen Aufgaben bestehen, werden diese von den Lehrplanexperten der Länder (s.a. Artelt, Brunner, Schneider, Prenzel & Neubrand, 2003) offenbar nicht gesehen.

Probleme bei der Identifizierung von schwachen Schüler/innen

Neben der Einschätzung der Schwierigkeit einzelner Anforderungen und Aufgaben besteht ein für die Förderpraxis weiterer zentraler Aspekt der Diagnostik in der angemessenen Einschätzung des Fähigkeits- bzw. Leistungsniveaus einzelner Schüler/innen. Die Fähigkeit, diese einzuschätzen, wird in der Literatur als Diagnosekompetenz bezeichnet. Helmke (2003) benennt insgesamt drei Facetten der Diagnosekompetenz: die Niveauelemente (Schätzt die Lehrkraft im Mittel die Schüler/innen zu gut, gerade richtig oder zu niedrig ein), die Streuungskomponente (Vergleich der Verteilungsform der empirischen Angaben der Schüler/innen und der korrespondierenden Lehrerangaben) und die Rangordnungskomponente (Fähigkeit, die Rangordnung bzw. Fähigkeitsabstufung zwischen verschiedenen Schüler/innen zutreffend zu erkennen).

In PISA wurde eine Facette – die Niveauelemente – der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften erfasst: In Schulen mit Hauptschulbildungsgang wurden die Lehrkräfte gefragt, welche ihrer Schüler/innen besonders schwache Leser/innen sind. Dabei wurde deutlich, dass die Urteile zum niedrigsten und risikobehafteten Leistungsniveau ihrer Schüler/innen nur wenig mit dem tatsächlich im PISA-Test diagnostizierten Leistungsniveau korrespondierten: Weniger als 15 Prozent der Jugendlichen, die aufgrund ihrer Leistungsergebnisse in PISA als potenzielle Risikoschüler/innen einzustufen sind (Kompetenzstufe I oder darunter), wurden von den Lehrkräften als solche erkannt. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe I möglicherweise nicht ausreichend darauf vorbereitet sind, schwache Leseleistungen zu diagnostizieren. Auch Ergebnisse aus IGLU bestätigen indirekt das Bild von mangelnder diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften. Bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Zensuren und Leistungen im IGLU-Lesetest zeigt sich, dass Schüler/innen auf derselben Kompetenzstufe Noten in Lesen bzw. Deutsch erhalten, die über vier Notenstufen streuen (Bos u.a. 2003). Entsprechend ist der Zusammenhang von Leseleistung und Übergangsempfehlung, die sich ja im Wesentlichen an den Noten orientiert: Die Leistungen der Kinder, die für eine bestimmte Sekundarstufenart empfohlen werden, streuen jeweils über drei Kompetenzstufen.

International vergleichende Studien haben deutlich gemacht, dass die Probleme deutscher Schüler/innen vor allem im Bereich der Sekundarstufe I zu finden sind. Obwohl wegen der Anlage der Untersuchung aufgrund unterschiedlicher Zielpopulationen und nicht verankerter Tests nicht direkt vergleichbar, deuten die Untersuchungen im Primarbereich (IGLU, vgl. Bos u.a., 2003) und im Erwachsenenbereich (Lehmann, Peek, Pieper & Stritzky, 1995) darauf hin, dass die Befundlage hier insgesamt weniger auffällig ist.

Auch nach Veröffentlichung der IGLU-Studie (Bos u.a. 2003) und des zweiten Zyklus der PISA-Studie aus dem Jahre 2003 (Prenzel u.a. 2004) behalten die sieben zentralen Handlungsfelder der Kultusministerkonferenz der Länder, die nach Veröffentlichung der Ergebnisse zu PISA 2000 beschlossen wurden, mit ergänzenden Akzentuierungen ihre Dringlichkeit:

Sieben Handlungsfelder der KMK (2001):

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich.
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer vorzeitigen Einschulung.
3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge.
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation.
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung.
7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schüler/innen mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

Nach den Ergebnissen zu PISA 2003 (Prenzel u.a. 2004) wurde zudem deutlich, dass intensiver Förderbedarf für die Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und die schwachen Leser/innen besteht, für die keine positiven Tendenzen im Vergleich zu den Ergebnissen der Untersuchung aus dem Jahr 2000 auszumachen waren. Als primäre Arbeitsbereiche wurden u.a. auch die Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, eine Verbesserung der Diagnosefähigkeit und eine gezielte Unterstützung der einzelnen Schüler/innen gesehen.

Lesesozialisation beginnt bereits in der Familie, und vorschulische Erfahrungen mit Schrift und Schriftkultur sind für die weitere „Lesekarriere“ zentral. Neben den formalen Lese- und Leseförderungsgelegenheiten in der Schule sind für die Entwicklung von Lesekompetenz zudem auch außerschulische Erfahrungen und informelle Lerngelegenheiten relevant.

Teil II Lesekompetenz: Modelle der Entwicklung und Ansatzpunkte für die Förderung

1. Lesen und Lesekompetenz

Lesen ist kein passiver Prozess der Bedeutungsentnahme, sondern stellt eine aktive Konstruktionsleistung des Individuums dar, bei der die im Text enthaltenen Inhalte aktiv mit dem Vor- und Weltwissen des Rezipienten in Verbindung gesetzt werden. Unter Lesekompetenz wird also mehr verstanden als einfach nur lesen zu können. Während der Begriff der Lesefertigkeit nur die Kompetenz umfasst, Grapheme in Phoneme umzusetzen und damit dekodieren zu können, bezieht sich der Begriff Leseverständnis auf die Kompetenz, aus Geschriebenem den Sinngehalt zu entnehmen, und damit auch auf die Verarbeitung von ganzen Sätzen und Texten (Rost, 2001).

Der Begriff der Kompetenz wird in der Literatur und der öffentlichen Diskussion unterschiedlich verwendet. Die Bandbreite reicht von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Begabung, Intelligenz) bis hin zu erworbenem umfangreichem Wissensbesitz, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten. Der Lernpsychologe und Erziehungswissenschaftler Franz E. Weinert (2001a) argumentiert überzeugend, dass die tragfähigste Definition von Kompetenz diejenige ist, die im Bereich der Expertiseforschung entwickelt wurde. Die Expertiseforschung beschäftigt sich mit der Untersuchung von leistungsfähigen Experten in einem bestimmten Fach bzw. Gegenstandsbereich.

Bei der Beschreibung von Kompetenz stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch gehören ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff. Lesekompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert (2001b, 27 f.) von den Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt.

Lesen ist ein komplexer Vorgang aus mehreren flexiblen und kontextabhängigen Teilprozessen auf der Wort-, Satz- und Textebene (vgl. Christmann & Groeben, 1999). Auf der untersten Ebene sind das Erkennen von Buchstaben und Wörtern und die Erfassung von Wortbedeutungen angesiedelt (Wortebene), auf der mittleren Ebene steht die Herstellung semantischer und syntaktischer Relation zwischen Sätzen im Vordergrund (Satzebene). Auf der höheren Ebene geht es dann um die satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten und den Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung des Textes (Textebene).

In Anlehnung an Kintsch (1998) und die o.g. Prozesse auf Wort-, Satz- und Textebene lassen sich beim Lesen hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse unterscheiden (Richter & Christmann, 2002). Zu den hierarchieniedrigen Prozessen zählen der Aufbau einer Textrepräsentation basierend auf Worterkennung, Wortfolgen und semantischen und syntaktischen Relationen von Sätzen und die Bildung lokaler Kohärenz, die in der Herstellung von semantischen Relationen zwischen Sätzen bzw. Propositionen besteht. Zu den hierarchiehöheren Prozessen werden hingegen die globale Kohärenzbildung auf der Basis von Makrostrukturen, die Bildung von Superstrukturen (Schemata zur globalen Textordnung) und das Erkennen rhetorischer Strategien gezählt.

Eine mehr oder weniger kohärente mentale Repräsentation eines gelesenen Textes ist als Resultat einer Text-Leser-Interaktion bzw. des Aufeinandertreffens von Text- und Aufgabenmerkmalen mit den

spezifischen Voraussetzungen des Lesers/der Leserin (wie Vorwissen, Intentionen, Lesetechniken) (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) zu sehen. Kintsch (1998) beschreibt Lesen sowohl als einen vom Text gesteuerten Konstruktions- wie auch als einen vom Wissen gesteuerten Integrationsprozess.

Lesekompetenz wird von Groeben und Hurrelmann (2002) als „Ergebnis von Sozialisation“ aufgefasst. Die Annahme von Sozialisationsprozessen ist vor allem dann plausibel, wenn die sich langfristig und in sozialer Interaktion entwickelnden interindividuell unterschiedlichen Haltungen, Einstellungen und Rezeptionsfähigkeiten betrachtet werden, die die Rezeption und Bedeutungskonstruktion von neuen Lektüreauforderungen entscheidend beeinflussen (vgl. Abschnitt II.4 und II.5). Lesekompetenz stellt kein monolithisches Fähigkeitskonstrukt dar, sondern besteht aus mehreren miteinander interagierenden Teilfähigkeiten. Die beim Lesen relevanten Teilfähigkeiten und Prozesse sind z.T. automatisiert, z.T. werden sie vom Lesenden auch bewusst gesteuert (z.B. bei Verständnisproblemen, logischen Widersprüchen). Die für Lesekompetenz im Sinne der o.g. Disposition relevanten Teilfähigkeiten und Prozesse unterscheiden sich zudem hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit und damit ihrer Zugänglichkeit für Fördermaßnahmen. Abschnitt II.2 gibt zunächst einen Überblick über zentrale Einflussfaktoren der Lesekompetenz.

2. Einflussfaktoren im Leseprozess (Determinanten der Lesekompetenz)

Zur Systematisierung verschiedener Determinanten der Lesekompetenz werden diese nachfolgend in Bezug auf den Leseprozess betrachtet. Angelehnt an Arbeiten von Jenkins (1979, s.a. Campione & Ambruster, 1985), die die zur Erforschung von Lernprozessen insgesamt zu berücksichtigenden Merkmals- und Variablenbereiche im Rahmen eines Tetraedermodells beschrieben haben, werden die beim Lesen bzw. Lernen aus Texten und der Vorhersage von Lesekompetenz relevanten Aspekte nach vier Merkmalsklassen gruppiert (vgl. Artelt, 2004).

Abbildung 1: Determinanten der Lesekompetenz

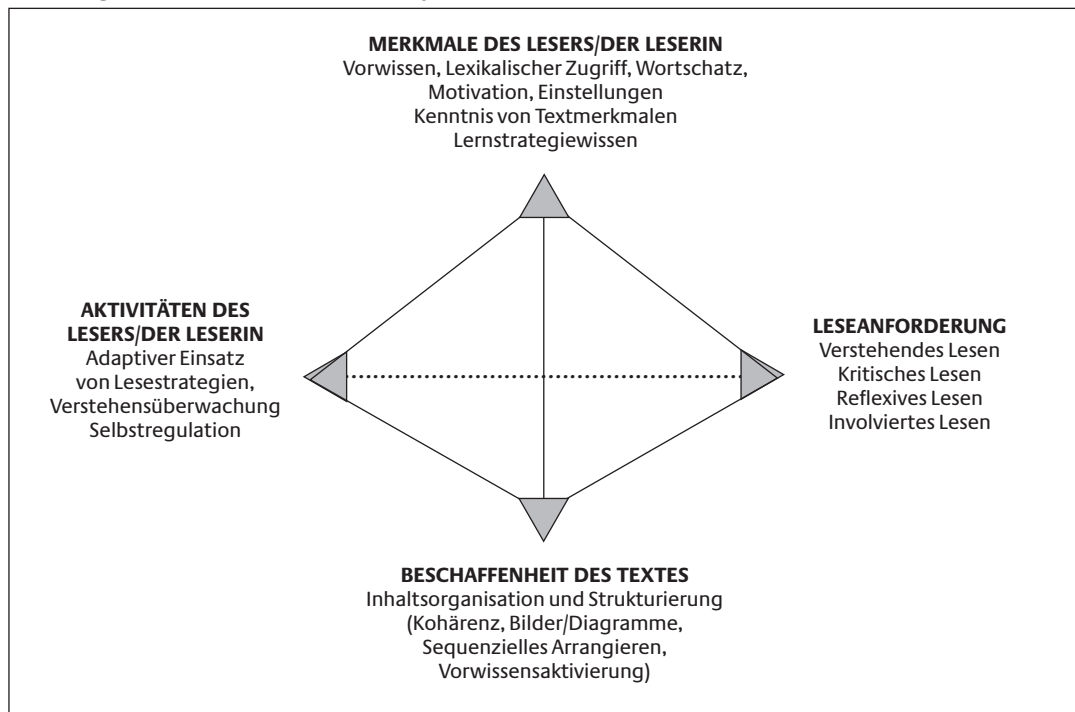


Abbildung 1 gruppiert jene Merkmale, die beim Textverstehen miteinander interagieren und einen Einfluss auf die Qualität des Textverstehens haben. Die vier Merkmalsklassen lassen sich wiederum nach zwei Leser- und zwei textbezogenen Kategorien unterscheiden: „Merkmale des Lesers/der Leserin“ und „Aktivitäten des Lesers/der Leserin“ als leserbezogene und „Leseanforderungen“ und „Beschaffenheit des Textes“ als textbezogene Kategorien. Die in allen vier Kategorien aufgelisteten Merkmale haben Einfluss darauf, auf welche Art und wie „erfolgreich“ gelesen wird.

Die gemeinsame Betrachtung der vier Merkmalsbereiche verdeutlicht die Notwendigkeit, bei der Interpretation von Verstehens- und Wiedergabeleistungen auf Basis von Texten den jeweiligen Beitrag der aufgelisteten Merkmale sowie deren Wechselwirkung zu beachten. In Abhängigkeit von einzelnen Voraussetzungen kann sich der Einfluss eines anderen Merkmals erheblich verändern, so z.B. dann, wenn durch die konzeptuelle Schwierigkeit des Textes auch der Einsatz von systematischen und das Lernen planenden Strategien (metakognitiven Strategien) kaum mehr Erfolg versprechend ist. Auch die Interpretation der jeweiligen Aktivitäten des Lesers/der Leserin sollte nicht nur vor dem Hintergrund der dispositionalen Voraussetzungen des Lesers/der Leserin, sondern auch der jeweiligen Text- und Aufgabenanforderungen geschehen. Zu den Wechselwirkungen zwischen Text-, Aufgaben- und Lesermerkmalen existiert eine reichhaltige Forschungsliteratur, für die hier stellvertretend die Arbeiten von Kintsch (1998) zum Verstehen und Pressley und Schneider (1997, s.a. Pressley, Borkowski & Schneider, 1989) zum „Good Strategy User“ erwähnt werden. Kintsch (1998) beschreibt Lesen sowohl als einen vom Text gesteuerten Konstruktions- wie auch als einen vom Wissen gesteuerten Integrationsprozess, in dem die aktive Steuerung des Lesers/der Leserin erst bei Widersprüchen und dem Scheitern von lokaler und globaler Kohärenzbildung notwendig wird. Die Bildung einer mentalen Textrepräsentation im Sinne eines Situationsmodells des im Text dargestellten Sachverhalts beschreibt er zudem in Abhängigkeit von den Erwartungen, Zielen sowie dem Vorwissen des Lesers/der Leserin. Die beim Textverstehen notwendigen Aktivitäten, Dispositionen und Einstellungen des Lesers/der Leserin (Strategien, Metakognition, Attributionsmuster) werden aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive hingegen im Modell des Good-Strategy-Users beschrieben und integriert (vgl. Pressley & Schneider, 1997). Die einzelnen Komponenten der vier Merkmalsbereiche werden aufgrund ihrer differenziellen Relevanz für die Förderung von Lesekompetenz nachfolgend detailliert besprochen.

2.1 Merkmale des Lesers/der Leserin

Als für den Leseprozess relevante Lesermerkmale werden zentrale Arbeiten zu den Effekten inhaltlichen Vorwissens, des Wortschatzes und des Wissens über Textmerkmale beschrieben. Ferner werden Arbeiten und Erkenntnisse zum lexikalischen Zugriff (Effizienz von Worterkennungsprozessen) zum Lernstrategiewissen und zur Lesemotivation dargestellt¹.

2.1.1 Vorwissen: Einfluss und Integration

Die Verfügbarkeit inhaltlich relevanten Vorwissens ist eine der wichtigsten leserseitigen Voraussetzungen für ein angemessenes Verständnis schriftlicher Texte. Eine hohe Expertise in dem Inhaltsbereich, dem ein Text zuzurechnen ist, kann den negativen Einfluss schlechter Lesefähigkeiten auf das allgemeine Leseverständnis sogar teilweise kompensieren (z.B. Schneider, Körkel & Weinert, 1989; Voss & Silfies, 1996).

¹ Neben den erwähnten Lesermerkmalen werden in der Literatur noch weitere leserseitige Einflussgrößen besprochen, zu denen u.a. die Arbeitsgedächtniskapazität zählt. Letztere wird in II.6.1 besprochen.

Die Relevanz des Vorwissens für das Leseverständnis wird unmittelbar daran deutlich, dass kein Text alle Informationen explizit macht, die zu seinem Verständnis nötig sind. Um eine kohärente Repräsentation des Textinhalts zu bilden, müssen Leser/innen daher fast immer *vorwissensgestützte Inferenzen* vornehmen (Schnotz, 1994; Singer, 1994). Ein wichtiger Typus kohärenzstiftender Inferenzen sind referenzielle (Brücken-)Inferenzen, mit denen ein anaphorischer Ausdruck (z.B. ein Pronomen oder einer Nominalphrase) mit einem bereits zuvor eingeführten Referenten verknüpft wird (z.B. *Mary took the picnic supplies out of the car – the beer was warm*, vgl. Haviland & Clark, 1974). Für das Verständnis kausaler Zusammenhänge von Sachverhalten und Ereignissen sind in vielen Fällen kausale (Brücken-)Inferenzen unerlässlich. Kausale Zusammenhänge kommen nicht nur in Lehr- und Sachtexten vor, sondern stellen auch ein zentrales Strukturprinzip von Geschichten dar (z.B. Trabasso & van den Broek, 1985). Bei kausalen Inferenzen wird Vorwissen benötigt, um implizite Prämissen zu rekonstruieren, ohne die bereits scheinbar einfache Satzfolgen nicht verstanden werden können (das Verstehen der Satzfolge *Dorothee schüttete Wasser auf das Feuer – das Feuer ging aus* erfordert z.B. die Rekonstruktion der Prämisse *Wasser löscht Feuer*, vgl. Singer, Halldorson, Lear & Andrusiak, 1992). Neben derartigen obligatorischen Inferenzen ist in der Literatur eine Vielzahl fakultativer Inferenzen dokumentiert, die zwar nicht verstehensnotwendig sind, aber gleichwohl das Textverständnis in beträchtlichem Maße fördern können. Dazu gehören elaborative Inferenzen, mit denen die Repräsentation des Textinhalts um Informationen aus dem Langzeitgedächtnis angereichert wird, und prädiktive Inferenzen, bei denen Leser/innen Erwartungen oder Hypothesen über nachfolgende Textinhalte bilden (z.B. van den Broek, Fletcher & Ridsen, 1993).

Textverstehen erschöpft sich also nicht in einer isolierten Rekonstruktion der Bedeutung der explizit im Text genannten Informationen (der propositionalen Textbasis, vgl. Kintsch & van Dijk, 1978). Leser/innen haben einen Text vielmehr erst dann wirklich verstanden, wenn sie Textinformation und Vorwissen zu einer angemessenen Repräsentation der im Text beschriebenen Sachverhalte integrieren können. Im Anschluß an van Dijk und Kintsch (1983) wird eine solche Sachverhaltsrepräsentation *Situationsmodell* genannt. Ein gutes Textverständnis im Sinne eines guten Situationsmodells ist auf ein adäquates Vorwissen angewiesen. Dies gilt umso mehr, je voraussetzungsreicher ein Text und je niedriger die Kohärenz des Texts selbst ist (zu Aspekten der Textkohärenz vgl. Abschnitt II.3). Bei hinreichend ausgeprägtem Vorwissen kann sich ein niedrig kohärenter Text sogar positiv auf die Situationsmodellgüte auswirken, weil die mangelnde Textkohärenz eine aktiv-konstruktive, inferenzielle Verarbeitung anregt (z.B. McNamara & Kintsch, 1996). Eine Kompensation mangelnder Lesefähigkeiten durch inhaltliche Expertise ist auf der Ebene des Situationsmodells möglich (nicht aber auf der Ebene der propositionalen Textbasis, vgl. Moravcsik & Kintsch, 1993), wobei auch hier aktiv-konstruktive Verarbeitungsprozesse eine vermittelnde Rolle spielen (Bisanz, Das, Varnhagen & Henderson, 1992).

Zwar ist inhaltliches Vorwissen nicht zur Lesekompetenz im engeren Sinn zu rechnen. Gute Leser/innen zeichnen sich gleichwohl dadurch aus, dass sie über solides Wissen in einer vergleichsweise großen Bandbreite von Inhaltsgebieten verfügen und dieses Wissen beim Lesen flexibel einsetzen können (Spiro, 1980). Außerdem dürften die Entwicklung hierarchiehoher Lesekompetenzen und die Entwicklung inhaltlichen Wissens über die Schulzeit hinweg eng miteinander verzahnt sein: Um aktiv-konstruktive, inferenzielle Prozesse ausführen und einüben zu können, wird Weltwissen benötigt; umgekehrt wird der Erwerb von Weltwissen aus schriftlichen Texten durch gute Lesefähigkeiten begünstigt. Diese reziproken Effekte dürften sich über die Schulzeit hinweg akkumulieren.

Schulische Interventionsmöglichkeiten, mit denen Lehrer/innen derartigen Effekten entgegenwirken können, bestehen in der Aktivierung bereits vorhandenen Vorwissens und der Auffrischung bzw. systematischen Vermittlung inhaltlich relevanten Hintergrundwissens zu den im Unterricht gelesenen Texten. Dabei sollte die Anwendung dieses Wissens beim Textverstehen systematisch geübt wer-

den, und zwar sowohl im Deutschunterricht (mit dem Schwerpunkt auf literarischen Texten) als auch in allen anderen natur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine weitere Interventionsmöglichkeit besteht im gezielten Training allgemeiner Lese- und Lernstrategien, durch deren Anwendung Schüler/innen ihr Vorwissen beim Textverstehen besser einsetzen können (s. II.7).

2.1.2 Wortschatz

Der enge Zusammenhang von allgemeinen Lesefähigkeits- und Wortschatzmaßen ist ein Phänomen, das seit den Anfängen einer systematischen Lesefähigkeitsdiagnostik in zahlreichen Untersuchungen repliziert worden ist (z.B. Davis, 1944, 1968; Graves, 1989, Valtin, 1974, 1981). Diese Untersuchungen lassen allerdings offen, ob auch ein Kausalzusammenhang zwischen Wortschatz und Lesefähigkeiten besteht und wie dieser Zusammenhang beschaffen sein könnte.

Konzeptuell ist es zunächst klar, dass die Kenntnis von Wortbedeutungen eine notwendige Bedingung für den lexikalischen Zugriff (vgl. Abschnitt II.2.1.4) darstellt. Da sich gute Leser/innen durch einen raschen und kontextunabhängigen lexikalischen Zugriff auszeichnen (z.B. Perfetti, 1985), liegt zudem die Annahme nahe, dass ein umfangreicher Wortschatz zu einem guten allgemeinen Leseverständnis beiträgt. Experimentell lässt sich entsprechend leicht nachweisen, dass ein Text mit einem höheren Anteil nicht bekannter Wörter schlechter verstanden wird als ein Text, der ausschließlich bekannte Wörter enthält. Die wichtigsten Belege für einen kausalen Einfluss des Wortschatzes auf Lesefähigkeiten stammen jedoch aus Trainingsuntersuchungen, in denen Effekte von Wortschatztrainings auf Worterkennungsprozesse und das Leseverständnis nachgewiesen werden konnten (Beck, Perfetti & McKeown, 1982; Kameenui, Carnine & Freschi, 1982; McKeown, Beck, Omanson & Perfetti, 1983). Nicht in allen diesen Untersuchungen, die in der Regel im schulischen Kontext durchgeführt wurden, hat sich jedoch ein förderlicher Einfluss von Wortschatztrainings auf die Lesekompetenz gezeigt. Entscheidend für den Erfolg von Wortschatztrainings scheint es zu sein, dass ein breites, leicht zugängliches und kontextübergreifendes Wissen über Wortbedeutungen vermittelt wird. Ein solches Wissen kann nicht über das Auswendiglernen von Definitionen erworben werden, sondern erfordert Lernmethoden, die eine tiefe und vorwissengestützte Verarbeitung beinhalten. So haben sich beispielsweise Wortschatztrainings als vorteilhaft erwiesen, bei denen Schüler/innen eigenständige Beziehungen von neuen und bekannten Wörtern herstellen, über Wortbedeutungen diskutieren und wichtigen Wörtern mehrmals und in unterschiedlichen Kontexten begegnen (z.B. Beck, McKeown & Omanson, 1987).

Aber gute Lesefähigkeiten tragen auch umgekehrt zu einem umfangreichen Wortschatz bei, da die meisten neuen Wörter nicht durch explizite Bedeutungserklärung gelernt, sondern implizit aus dem Kontext gelernt werden (Sternberg, 1987). Schriftliche Texte spielen dabei eine entscheidende Rolle. Um Wortbedeutungen aus dem Kontext schriftlicher Texte zu erwerben, müssen bedeutungsrelevante Informationen im Text identifiziert und von bedeutungsirrelevanten Informationen unterschieden werden. Außerdem müssen mehrere bedeutungsrelevante Informationen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und mit bereits im Langzeitgedächtnis vorhandenem Bedeutungswissen verglichen werden (Sternberg & Powell, 1983). Alle diese Teilleistungen sprechen hierarchiehohe Lesefähigkeitskomponenten an (vgl. Abschnitt II.2.5), so dass man davon ausgehen kann, dass gute Leser/innen neue Wortbedeutungen beim Lesen schneller und besser lernen als schwache Leser/innen. Aber auch bestimmte Textgestaltungsmaßnahmen können das kontextabhängige Erlernen neuer Wortbedeutungen erleichtern (z.B. die Redundanz bedeutungsrelevanter Informationen, Abbildungen, Wortwiederholungen, vgl. Elley, 1989), woraus sich Hinweise etwa für eine Gestaltung von Schulbüchern ergeben, die den Wortschatz fördert.

Insgesamt impliziert der vermutlich bidirektionale Zusammenhang von Wortschatz und Lesefähigkeiten eine zweifache Interventionsstrategie, mit der insbesondere der Akkumulation und gegenseitigen Verstärkung von Wortschatz- und Lesefähigkeitsdefiziten über die (Schul-)Zeit entgegengewirkt werden kann (z.B. Beck u.a., 1987; Pressley, Levin, Kuiper, Bryant & Michener, 1982). Zum einen empfiehlt sich vor allem bei Schüler/innen mit einem geringen Wortschatz die Anwendung von Wortschatztrainings, die eine tiefe und intensive Verarbeitung der Bedeutung wichtiger Wörter vorsehen. Zum anderen lassen sich in das Training von Lesestrategien zwanglos Elemente integrieren, die auf den Erwerb von Wortbedeutungen aus dem Kontext schriftlicher Texte zugeschnitten sind (s.a. Badel & Valtin 2005).

2.1.3 Wissen über Textmerkmale

Ein weiteres zentrales leserseitiges Merkmal mit Einfluss auf die Art der Textverarbeitung und das erzielte Textverständnis ist das Wissen über typische Merkmale einzelner Textsorten. In der Psychologie wurde die Wirkung eines solchen generalisierten Textwissens – bezogen auf Erzähltexte – besonders in der Forschung zu Geschichtengrammatiken („story grammars“) untersucht (vgl. Rumelhart, 1975). Geschichtengrammatiken beschreiben die globale Ordnung und Aufeinanderfolge von Textelementen bei Erzähltexten. Sie bestehen aus Kategorien, die angeben, aus welchen Komponenten eine Geschichte besteht (z.B. Thema, Setting, Ereignis, Charakterer usw.), sowie aus Regeln, die spezifizieren, welche hierarchische und sequenzielle Position diese Elemente in der Gesamtstruktur einnehmen. Die Forschungsbefunde belegen die Existenz von Schemata wie Geschichtengrammatiken (z.B. Mandler, 1978), machen jedoch ebenfalls deutlich, dass in Abhängigkeit von der Art des Erzähltextes und den Rezeptionsbedingungen mehrere Schemata alternierend eingesetzt werden (Christmann und Groeben, 1999).

Auch andere Textsorten weisen Regelmäßigkeit hinsichtlich Aufbau und Struktur auf. Deutlich wird dies auch bei wissenschaftlichen Aufsätzen, deren Form und Aufbau sogar in Regelwerken klar umrissen ist. Auch bei der Produktion von Texten – wie dem Aufsatzschreiben in der Schule – werden mehr oder weniger stark Prinzipien des Aufbaus bestimmter Textsorten vermittelt (s.a. Glaser, 2005, Harris & Hodges, 1995). Die Kenntnis der Struktur und des Aufbaus dieser Texte kann im Sinne von Vorstrukturierung die Rezeption des Textinhaltes vereinfachen. Die Erwartungen, die durch eine geeignete Gliederung/Unterüberschriften und Wissen über das Anliegen/die Sorte des Textes usw. erzeugt werden, erhöhen das Verständnis, da vorhandenes Vorwissen bereits aktiviert wird und mit dessen Hilfe Kohärenzlücken geschlossen werden können. (Auch die Lesegeschwindigkeit erhöht sich auf diesem Wege.)

Textsorten mit typischem und spezifischem Aufbau sind neben den o.g. Erzähltexten auch Gebrauchsanweisungen, Mitteilungen und Protokolle. Erzähltexte beinhalten dabei oft spezifische Stilmittel: sie verwenden Metaphern, Symbole und Allegorien und unterscheiden sich damit deutlich von der Pragmatik anderer Textsorten (s.a. Eggert, 2002; Artelt & Schlagmüller, 2004). So setzt die Erschließung der Bedeutung einer Metapher in einigen Fällen die Neustrukturierung des semantischen Raums bei der Verarbeitung voraus (vgl. Kintsch, 2000; s.a. Glucksberg, 1998). In Abhängigkeit von der Textsorte werden zudem differenzielle Einflüsse der Kenntnis der Textform und des inhaltlichen Vorwissens angenommen. So dürfte bei Sachtexten das inhaltliche Vorwissen eine besonders große Rolle spielen. Bei literarischen Texten hingegen scheinen Kenntnisse bezüglich der Textform besonders wichtig, während inhaltliches Wissen eher ergänzend wirkt (Christmann & Groeben, 1999).

Schnotz (2001) (s.a. Schnotz und Dutke, 2004) unterscheiden beim Textverstehen grundsätzlich verschiedene Repräsentationsformen. Zusätzlich zu den drei oft intensiv untersuchten Repräsentations-

ebenen der Textoberfläche, der Textbasis und des referenziellen mentalen Modells (bzw. Situationsmodell) (s.a. Kintsch, 1998) nennt er noch die Kommunikationsebene (die sich auf den pragmatischen kommunikativen Kontext, in dem der Text eingebettet ist und die Kommunikationsabsicht des Autors bezieht) und die Genreebene. Letztere bezieht sich auf die Textsorte und die entsprechende Textfunktion z.B. des Erzählens, des Beschreibens, des Erklärens, des Überzeugens, des Unterhaltens. Eine Besonderheit dieser Repräsentationsebene ist darin zu sehen, dass sich der Leser/die Leserin der kommunikativen Zusammenhänge und Textfunktionen bewusst wird.

Aus dem Bericht des National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) wird deutlich, dass zur Vermittlung und den Effekten von Strukturwissen über Erzählungen (story structure) besonders in den 80er Jahren im US-amerikanischen Raum viel gearbeitet wurde. Eine zentrale Annahme hierbei ist, dass die Kenntnis der „story structure“ Einfluss auf die Ausmaße der Textverstehens hat. Ähnlich wie in den oben genannten Arbeiten zu story grammars wird angenommen, dass das Wissen über den Aufbau (Setting, Auslösende Ereignisse, interne Reaktion, Ziele, Handlung-Ursache-Ketten) dem Leser/der Leserin hilft, das Wer, Was, Wo, Wann und Wie von Erzählungen zu verstehen. Bei der Beurteilung darüber, wie effektiv es ist, Wissen über „story structures“ zu vermitteln, kommt das National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) zu der Aussage, dass die Vermittlung von Kenntnissen zum Inhalt und dem Aufbau von Erzählungen Einfluss auf das Textverstehen (gemessen an der Fähigkeit des Lesers/der Leserin, Fragen zum Text zu beantworten und wiederzugeben, was gelesen wurde) hat. Der sowohl für schwache als auch für gute Leser/innen nachweisbare Zuwachs ist dabei für schwache Leser/innen stärker ausgeprägt.

2.1.4 Lexikalischer Zugriff (Worterkennungsprozesse) ²

Der Leseprozess beginnt mit der Identifikation von Buchstaben und Wörtern sowie dem Erkennen ihrer Bedeutung. Die Zuordnung von Bedeutungen zu visuell wahrgenommenen Buchstabenfolgen (Wörtern) bezeichnet man als lexikalischen Zugriff. Dabei geht man heute davon aus, dass die Worterkennung nicht auf der seriellen Verarbeitung einzelner konkreter Buchstaben basiert, sondern dass abstrakte Buchstabeneinheiten, die parallel verarbeitet werden, die Basis für den visuellen Identifizierungsprozess sind (Rayner & Pollatsek, 1989). Das bekannteste Modell der Wortidentifikation ist das interaktive Aktivationsmodell von McClelland und Rumelhart (1981), das drei Verarbeitungsebenen unterscheidet: eine Merkmals-, eine Buchstaben- und eine Wortebene. Die Identifikation eines Wortes wird dabei als wechselseitige Aktivierung und Hemmung von gedächtnismäßig gespeicherten Merkmalen, Buchstaben und Wörtern beschrieben (vgl. im einzelnen: Christmann & Groeben, 1999). Das (konnektionistische) Modell bietet damit eine Erklärung für den häufig konstatierten sog. Wortüberlegenheitseffekt (vgl. z.B. Reicher, 1969), der darin besteht, dass in Wörter eingebundene Buchstaben schneller identifiziert werden, weil sie sowohl auf Buchstaben- als auch auf Wortebene eine Aktivierung erfahren, während bei isolierten Buchstaben eine Aktivierung nur auf Buchstabenebene erfolgt. Der lexikalische Zugriff wird von einer Reihe von Variablen beeinflusst, und zwar insbesondere von der *Worthäufigkeit*, der *morphologischen Komplexität* und dem *sprachlichen Kontext* (vgl. Christmann, 2004).

Worthäufigkeit. Nach dem sog. Worthäufigkeitseffekt werden häufige Wörter schneller erkannt als seltene Wörter. Die Erklärung dieses Effekts erfolgte im Rahmen von zwei unterschiedlichen Modellen des lexikalischen Zugriffs (Modellüberblick bei Underwood & Batt, 1996). Suchmodelle (z.B. Forster 1976, 1994) gehen davon aus, dass das mentale Lexikon als Wortliste aufgebaut ist, und zwar mit häufigen Wörtern am Anfang, seltenen am Schluss der Liste. Die Worterkennung wird als serielle Suche beschrieben, bei der der Input mit jedem Listeneintrag verglichen wird. Häufige Wörter werden schneller erkannt, weil sie zeitlich vor seltenen Wörtern in der Liste

² s.a. II.2.5.

aufgefunden werden. Aktivationsbasierte Modelle (z.B. das Logogenmodell von Morton, 1969) postulieren, dass bei der Aufnahme visueller Informationen elementare lexikalische Einheiten (sog. Logogene) aktiviert werden. Ein Wort wird erkannt, wenn der Aktivationslevel für ein Logogen einen bestimmten Schwellenwert überschritten hat. Dieser Schwellenwert ist für häufige Wörter niedriger als für seltene, weshalb häufige Wörter schneller erkannt werden.

Für die Identifikation (subjektiv) neuer und unvertrauter Wörter steht den Sprachnutzern/innen neben dem direkten visuellen (bzw. orthographischen) Zugang ein weiterer Zugang über das phonologische System zur Verfügung. Dabei wird die graphemische Struktur eines Wortes mit Hilfe von Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln in eine lautliche Struktur übersetzt (Coltheart, 1978; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001). Solche Modelle werden daher auch als Zwei-Wege-Modelle bezeichnet. Sie postulieren für seltene und unvertraute Wörter (sofern sie regulär ausgesprochen werden) den phonologischen, für vertraute und häufige Wörter sowie für Wörter mit irregulärer Graphem-Phonem-Zuordnung den visuellen Weg (empirisch: Seidenberg, Waters, Barnes & Tanenhaus, 1984). Dabei wird unterstellt, dass immer der effizientere, d.h. der schnellere Weg bevorzugt wird (Überblick: Paap & Noel, 1991). Allerdings ist auch das Zwei-Wege-Modell nicht unumstritten, denn es liegen Befunde vor, nach denen phonologische Komponenten beim lexikalischen Zugriff immer aktiviert werden (z.B. Shankweiler, 1999). Dafür sprechen insbesondere auch Untersuchungen bei dyslektischen Patienten, die (im Falle einer Oberflächen-Dyslexie) Wörter mit irregulärer Graphem-Phonem-Korrespondenz regulär aussprechen (Überblick: Frost, 1998). Insgesamt ist die Frage, ob und in welchem Umfang der graphemische Input in eine phonologische Repräsentation übersetzt werden muss, noch nicht entschieden und gehört nach wie vor zu den am heftigsten umstrittenen Problemen der Leseforschung. (vgl. Underwood & Batt, 1996, 74ff.).

Morphologische Komplexität. Ein Spezialfall stellt das Erkennen zusammengesetzter oder morphologisch komplexer Wörter dar, die nicht als Einheit im mentalen Lexikon gespeichert sind. Es sind deshalb zusätzliche Modelle entwickelt worden, die das Erkennen von Wörtern auf ihre morphologischen Strukturmerkmale zurückführen (Überblick: Schriefers, 1999). Danach sind im mentalen Lexikon Inhaltsmerkmale (Stamm-Morpheme) und morphologische Struktur-Merkmale (Präfixe und Suffixe) separat gespeichert (z.B. Feldman, 1991). Im Wortidentifikationsprozess werden Wörter in morphologische Einheiten zerlegt, wobei auf der ersten Stufe die Stamm-Morpheme, auf der zweiten Stufe die Formmerkmale identifiziert werden. Für eine solche morphologische Zerlegung sprechen z.B. Befunde, nach denen die Erkennungszeit von Wörtern nicht von der Häufigkeit des Wortes, sondern von der Häufigkeit des Stamm-Morphems abhängt (Taft, 1979) und für morphologisch verwandte Wörter kürzer ist als für morphologisch nicht verwandte Wörter (Zwitserlood, 1995). Die Annahme einer morphologisch basierten Worterkennung ist allerdings nur im Falle von komplexen und zusammengesetzten Wörtern plausibel – bei einfachen und subjektiv vertrauten Wörtern wäre sie unökonomisch.

Sprachlicher Kontext. Wörter werden beim normalen Lesen nicht isoliert, sondern immer in einem weiteren sprachlichen Kontext verarbeitet. Das führt zu der Frage, ob Wörter, die in einen Satzkontext eingebunden sind, schneller und leichter identifiziert werden als isolierte Wörter (Forschungsüberblick bei Ferstl & Flores d'Arcais, 1999; Underwood & Batt, 1996). Die Überprüfung potentieller Kontexteinflüsse erfolgt üblicherweise am Beispiel ambiger Wörter. Wenn der Kontext einen erleichternden Einfluss hat, dann sollte die zum Kontext passende Bedeutung schneller aktiviert werden als die nicht passende Bedeutung. Die Überprüfung dieser Hypothese erfolgt im Rahmen von zwei konkurrierenden Theorieansätzen: dem modularen und dem interaktiven Ansatz. Modulare Modelle (vgl. Fodor, 1983) postulieren, dass die am Lesen beteiligten Teilprozesse grundsätzlich unabhängig voneinander arbeiten und höhere Verarbeitungsprozesse erst einsetzen, wenn die Verarbeitung auf den niedrigeren Ebenen abgeschlossen ist. Entsprechend sollte bei ambigen Wörtern zunächst sowohl die passende als auch die nicht-passende Bedeutung aktiviert werden; die Auswahl der kontextangemessenen Bedeutung findet postlexikalisch, nach der anfänglichen Aktivierung statt. Dafür sprechen Untersuchungen, die zeigen, dass sich die Identifikationszeiten für kontextangemessene und -unangemessene Bedeutungen weder unterscheiden, wenn beide Bedeutungen gleich häufig vorkommen (Swinney, 1979), noch, wenn eine Bedeutung dominant ist (Onifer & Swinney, 1981). Allerdings arbeitet der Kontext sehr schnell: Bereits nach 200ms ist die nicht-passende Bedeutung nicht mehr verfügbar. Interaktive Modelle (auch Modelle des selektiven Zugriffs) gehen hingegen davon aus, dass sich der Kontext erleichternd auswirkt und dementsprechend nur die zum Kontext passende Bedeutung aktiviert wird (Überblick: Simpson, 1994). Dies konnte in der Tat in den Fällen festgestellt werden, in denen der Kontext die dominante Bedeutung stützt; wird hingegen die untergeordnete Bedeutung gestützt, werden beide Bedeutungen aktiviert (z.B. Tabossi, 1988). Die Erleichterung der Wortidentifikation durch den Kontext hängt also insgesamt sowohl von der Stärke des unterstützenden Kontextes als auch von der Häufigkeit der jeweiligen Wortbedeutungen ab: Lassen Kontext und Worthäufigkeit nur eine Interpretation zu, dann wird nur eine Bedeutung aktiviert, lassen sie mehrere Interpretationen zu, werden auch mehrere Bedeutungen aktiviert (Carpenter, Miyake & Just, 1995).

2.1.5 Lernstrategiewissen (Deklaratives Metagedächtnis)

Entsprechend der Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Metagedächtnis (s.a. Hasselhorn 2002, Brown, 1984) lässt sich auch bei der Erfassung von Lernstrategien zwischen der tatsächlichen Ausführung bzw. Nutzung von Strategien (Regulation) und dem Wissen über Lernstrategien unterscheiden. Ein reifes Strategiewissen entwickelt sich erst über vielfältige Erfahrungen und erreicht auch am Ende der Grundschulzeit noch lange kein Plateau (Schneider, 1996). Zur Beurteilung der Effizienz schulischer Vermittlung von Lernstrategien bietet der Grad des (reifen) Lernstrategiewissens im Sinne relationalen und konditionalen Strategiewissens sensu Borkowski, Milstead und Hale (1988) einen geeigneten Indikator (s.a. Schlagmüller, Visé und Schneider, 2001). Lernstrategiewissen beinhaltet das Wissen darüber, unter welchen Bedingungen bestimmte Strategien erfolgreich sind (Schlagmüller & Schneider, 1999; Artelt, Schiefele & Schneider, 2001, s.a. II.7).

Die große Bedeutung des Wissens über Lernstrategien wird deutlich, wenn man die Vorhersagekraft des so erfassten Lernstrategiewissens unter Kontrolle traditionell erklärungs mächtiger Faktoren wie der Dekodierfähigkeit, den kognitiven Grundfähigkeiten (verbale Skalen des Kognitiven Fähigkeitstest, KFT), dem verbalen Selbstkonzept sowie ferner dem Leseinteresse von Schüler/innen ermittelt. Wie Artelt, Schiefele, Schneider und Stanat (2002) zeigen konnten, können durch die genannten Prädiktoren insgesamt 72 Prozent Leistungsvarianz im PISA-Lesekompetenztest aufgeklärt werden. Der eindeutig beste Prädiktor der Lesekompetenz sind die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen ($\beta = .55$), gefolgt vom Lernstrategiewissen ($\beta = .22$) bzw. der Lesegeschwindigkeit ($\beta = .22$) der Schüler/innen. Einen zwar geringeren, aber nicht zu vernachlässigenden Prädiktionswert haben das generelle Interesse ($\beta = .07$) der Schüler/innen am Lesen sowie ihr verbales Selbstkonzept ($\beta = .07$). Die gefundenen Unterschiede in der von den Schüler/innen im PISA-2000-Test unter Beweis gestellten Lesekompetenz lassen sich also zu einem nicht unerheblichen Teil auf mehr oder weniger stark ausgeprägtes Wissen über effektive Lernstrategien zurückführen.

2.1.6 Lesemotivation

Die aktuelle Lesemotivation einer Person bezeichnet das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen (s. Schiefele, 1996). Solche Leseabsichten können verschiedene Gründe haben. Gewöhnlich werden intrinsische und extrinsische Komponenten der Motivation unterschieden (Deci & Ryan, 1985). Intrinsische Motivation wird definiert als Bereitschaft, eine Aktivität durchzuführen, weil die Aktivität für sich selbst befriedigend bzw. belohnend ist (Deci & Ryan, 1985; Pintrich & Schunk, 2002). Gerade im Hinblick auf das Lesen kann die intrinsische Motivation aus zwei Quellen gespeist werden. Man kann zum einen intrinsisch motiviert sein, weil man Interesse am Thema eines Textes hat. Neben diesem gegenstandsspezifischen Anreiz hat das Lesen zum anderen aber auch tätigkeitsspezifische Anreize zu bieten, d.h., die Tätigkeit des Lesens kann an sich – unabhängig vom Thema – positiv erlebt werden. Von extrinsischer Lesemotivation würde man dagegen sprechen, wenn die Gründe für das Lesen außerhalb der Tätigkeit des Lesens selbst und außerhalb des Themas des Textes liegen. Extrinsisch motivierte Handlungen sind durch Ereignisse motiviert, die als Folgen einer Handlung erwartet werden (Heckhausen, 1989; Rheinberg, 1989, 2002). Der/die extrinsisch motivierte Leser/in strebt dabei entweder positive Konsequenzen an oder versucht, negative Konsequenzen zu vermeiden.

Treten solche aktuellen Lesemotivationen wiederholt auf, so kann von einer hohen habituellen oder gewohnheitsmäßigen Lesemotivation gesprochen werden (Pekrun, 1988, 1993). Liest beispielsweise ein Schüler/eine Schülerin in seiner Freizeit häufig Sachbücher, um in der Schule gute Noten zu erhalten, so liegt eine habituelle extrinsische Lesemotivation vor. Demgegenüber wäre eine habituelle Le-

semotivation dann intrinsisch zu nennen, wenn ein Schüler/eine Schülerin immer wieder gern zu Büchern greift, weil ihm das Lesen Freude bereitet.

Die bisherige Forschung zeigt, dass alle Formen der Lesemotivation zentrale Merkmale des Leseverhaltens (z.B. die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen schwieriger Texte) beeinflussen und auf diese Weise die Lesekompetenz fördern. Einer der elaboriertesten Forschungsansätze zur Untersuchung der Lesemotivation stammt von der Arbeitsgruppe um Guthrie und Wigfield (z.B. Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Sie entwickelten ein umfassendes Instrument zur Erfassung der habituellen Lesemotivation: den „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ). Der MRQ umfasst sowohl intrinsische als auch extrinsische Aspekte der Lesemotivation. Zu den sechs intrinsischen Aspekten zählen nach Guthrie und Anderson (1999) das Ausmaß erlebter Herausforderung beim Lesen, das Gefühl der kognitiven Einbezogenheit oder die eingeschätzte Wichtigkeit der Lesekompetenz. Auch die Neugier sowie soziale Aspekte des Lesens und die Einschätzung der eigenen Lesekompetenz gelten als Indikatoren intrinsischer Motivation. Die eher extrinsischen Faktoren sind das Streben nach Anerkennung, die Tendenz, das Lesen zu vermeiden bzw. nur bei Vorhandensein äußeren Drucks zu lesen. Als extrinsische Komponenten gelten zudem Aspekte sozialen Vergleichs oder das Lesen zur Notensteigerung. Nach übereinstimmenden Befunden nimmt die Lesemotivation insgesamt über die Schuljahre ab (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Marsh, 1989). Wigfield und Guthrie (1997a) können dieses Ergebnis differenzieren, indem sie zeigen, dass insbesondere die Einschätzung der eigenen Kompetenzen, die soziale Lesemotivation und das Streben nach Anerkennung zurückgehen. Aber auch die Nützlichkeit und Wichtigkeit des Lesens werden z.B. von Fünftklässlern niedriger eingeschätzt als von Drittklässlern (Gambrell et al., 1996).

Mit dem Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz bei Schüler/innen befasst sich die längsschnittliche Studie von Guthrie, Wigfield, Metsala und Cox (1999). Die Ergebnisse bestätigen, dass die Lesemotivation die Lesekompetenz, stärker aber noch die Lesemenge vorhersagen konnte. Als Wirkungskette wird postuliert, dass gerade die intrinsische Lesemotivation die Lesemenge positiv beeinflusst und eine erhöhte Lesemenge ein gesteigertes Leseverständnis bewirkt (s.a. Baker & Wigfield, 1999; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a). Cunningham und Stanovich (1997) schätzen, dass 23 Prozent des Zuwachses an Leseverständnis zwischen den Klassen 5 und 10 durch die Lesemenge vorhergesagt werden kann. Als Erklärung für den Effekt der Lesemenge kommen nach Guthrie, Wigfield, Metsala und Cox (1999) z.B. das durch häufiges Lesen vermehrte Vorwissen, eine höhere Effizienz im Sinne von Lesegeschwindigkeit bzw. Leseflüssigkeit und ein positiveres lesebezogenes Selbstkonzept und eine damit evtl. verbundene Wahl anspruchsvoller Texte in Frage. Eine vermehrte Lesehäufigkeit geht demnach mit einer Automatisierung und Habitualisierung unterschiedlicher Teilprozesse des Lesens einher.

2.2 Leseanforderungen: Verstehendes, kritisches, reflexives und involviertes Lesen

Spezifische Anforderungen an die Art bzw. Qualität des Lesens ergeben sich sowohl aus dem Lesestoff (z.B. Textsorte, Textschwierigkeit etc.) als auch dem Leseziel, der Leseabsicht. Im konkreten Prozess des Lesens geht es dabei immer um das Zusammenspiel von Lesestoff und Leseabsicht. Art und Qualität des Lesens müssen also grundsätzlich an Lesestoff und Leseabsicht angepasst werden, d.h. adaptiv sein (Groeben, 1982). Diese generelle Zielidee des adaptiven Lesens ist im Prinzip von der Instruktionspsychologie seit den 1920er Jahren entwickelt und empirisch fundiert worden, und es ist nachgewiesen worden, dass gute Leser/innen ihre Lesestrategien an den Lesestoff und vor allem das Verarbeitungsziel anpassen. Die dabei herausgearbeiteten Strategien – von SQ3R (Robinson, 1961) bis ‚mapping‘ (Dechant & Smith, 1977) – sind dann im Folgenden von der instruktions- wie auch kognitions- wissenschaftlichen Forschung ausdifferenziert worden (vgl. Überblick bei Artelt, 2000; Wild,

2000). Wenn man verschiedene prototypische Varianten des Lesens unterscheiden will, so handelt es sich folglich immer um Kombinationen von Verarbeitungszielen und Lesestoffen, wobei allerdings die Leseziele den konzeptuellen Kern abgeben, der mit bestimmten Lesestoffen als präferierten Inhaltsgebieten dieser Leseintentionen verbunden wird. Auf höchstem Abstraktionsniveau wird als Strukturierung des Faktors Lesestoff zumeist die Polarität zwischen Informations-/Sachtexten einerseits und literarischen/fiktionalen Texten andererseits herangezogen (vgl. Groeben, 2004), wobei das jeweilige Verarbeitungsziel durchaus auch auf den nicht-prototypischen Pol dieser Lesestoffunterscheidung bezogen werden kann.

Als erste prototypische Kombination, die in vielen Untersuchungen der Textverarbeitungspsychologie implizit als die zentrale Qualifizierung des Leseprozesses unterstellt wird, kann das verstehende Lesen gelten, das von der Informationsverarbeitung bei Sachtexten ausgeht. In der älteren didaktischen Literatur ist hier von der Sinn- oder Informationsentnahme aus Texten die Rede; das entspricht allerdings der rezipientenseitigen kognitiven Aktivität und Konstruktivität des Lese- als Verarbeitungsprozess nicht, die seit der kognitiven Wende in der Psychologie immer wieder empirisch nachgewiesen worden ist (Christmann & Groeben, 1999). Deshalb ist als Explikation des verstehenden Lesens besser die sinnorientierte Informationsverarbeitung anzusetzen, die gerade aus der konstruktiven Integration von leserseitigem Vorwissen und textseitigen Informationen besteht. Das heißt, es geht beim verstehenden Lesen (nach heutigem Forschungsstand) um den Aufbau eines mentalen oder Situationsmodells, in dem leserseitige Vorwissensbestände und textseitige Informationsaspekte zu einer kognitiven Konstruktion in Verbindung von anschaulichen und propositionalen Strukturen elaboriert werden. Dementsprechend sind beim verstehenden Lesen alle kognitiven (vor allem Elaborations- und Organisations-)Strategien sowie metakognitiven Strategien (der Verarbeitungsdiagnose und -kontrolle) einzusetzen, die in der empirischen Forschung ausdifferenziert und gesichert werden konnten (Überblick: Artelt, 2000; Wild, 2000). Bei den Sachtexten wird in Bezug auf das relevante Vorwissen zumeist von den Textinhalten ausgegangen, es sind aber auch Aspekte von Superstrukturen (Textgrammatiken etc.) einzubeziehen (Christmann & Groeben, 2002); bei literarischen Texten dreht sich diese Gewichtung z.T. um, indem zunächst einmal auf die literarische Form bezogene Vorwissenaspekte (Gattungen, Genres etc.) relevant sind, ergänzt durch ‚inhaltliche‘ Kenntnisse des literarischen und außerliterarischen Kontextes (vgl. Eggert, 2002, s.a. 2.1.3).

Wenn man die in der Grundlagenforschung entwickelte Vorstellung der Informationsverarbeitung als Aufbau eines mentalen oder Situationsmodells auf die praktische Komplexität des Lesens anwendet, zeigt sich schnell, dass mit einer solchen Informationsverarbeitung zumeist auch Bewertungsprozesse verbunden sind – und auch verbunden sein sollten. Das heißt, es handelt sich auch und gerade um den Aufbau eines „epistemologisch qualifizierten Situationsmodells“ (Richter, 2003), das durch kritisches Lesen erreicht wird. Auch die Anforderung des kritischen Lesens geht prototypisch von Sachtexten aus, für die schon in der frühen instruktionspsychologischen Forschung als Basiskomponenten schlussfolgerndes Denken einerseits und Identifizierung/Bewertung der Textintention andererseits postuliert und gesichert wurden (Spearritt, 1972; vgl. Groeben, 1982). Die Binnenstrukturierung dieser Bewertungsperspektive des kritischen Lesens greift dabei auf die Konzeption des kritischen Denkens zurück, die wiederum auf der metatheoretischen Rekonstruktion wissenschaftlichen Theoretisierens aufbaut (Christmann & Groeben, 2002; Halpern, 1996; Wolf, King & Huck, 1968). Das bedeutet, es geht letztlich um die Analyse und Bewertung auf drei Ebenen, nämlich der Ebene von Begriffsbedeutungen (Definitionen etc.), von logischen Strukturen und Argumenten sowie von der Gültigkeit der inhaltlichen (Wissens-)Dimensionen. Auf diese Ebenen bezogen lassen sich dann differenzierte Fertigkeitstaxonomien entwickeln, wie z.B. die von Ennis (1987), der zwölf Teilfertigkeiten unterscheidet: von der Konzentration auf die Fragestellung über Analyse von Argumenten, klärenden Fragen an den Text, Glaubwürdigkeitsbeurteilungen der Quelle, Beurteilung von Beobachtungsberichten, Beurteilung von Definitionen, Deduktionen, Induktionen, Handlungen, Interaktionen und

insgesamt das eigene Fällen von Werturteilen. Solche Ausdifferenzierungen von Teilfähigkeiten (mit noch weiter zu spezifizierenden Beispielbereichen: vgl. Halpern, 1996) müssen sicher auf die Dauer zur Erreichung von Praxisrelevanz im Unterricht zu komplexeren Clustern zusammengeführt werden, wobei die Einbeziehung der literaturdidaktischen Konzepte und Erfahrungen hilfreich sein dürfte. Denn auch auf literarische Texte ist das Konzept des kritischen Lesens anzuwenden (Groeben 1982) und wird im Literaturunterricht bei der Textanalyse durchweg verfolgt, allerdings mit einem größeren Schwergewicht auf Formaspekten, wie es auch gerade die Tradition der literarischen Wertung (vgl. Heydebrand & Winko, 1996) zeigt.

Während verstehendes und kritisches Lesen also prototypisch von Sachtexten als Lesestoff ausgehen, gilt das für das reflexive Lesen nicht in gleichem Ausmaß; vielmehr gibt es für das reflexive Lesen eine Konzeptualisierungstradition sowohl im Bereich der Sach- wie der literarischen Texte. Das hat damit zu tun, dass hier komplexere und weiter reichende Verarbeitungsprozesse (mit)gemeint sind, die vom Lesen angestoßen werden (sollen), aber mit generelleren Aspekten der kognitiven oder personalen Entwicklung in Verbindung stehen. Dabei handelt es sich zunächst um die Entwicklung von reflexivem Denken in der Ontogenese (vgl. King & Kitchener, 1994), die von der prä-reflektiven über die quasi-reflektive Phase bis zur Phase des reflexiven Begründens geht, wobei insbesondere die letzte Phase als Teil einer generellen (wissenschaftlichen) Problemlösekompetenz gelten kann (die erst von fortgeschrittenen Studierenden bzw. Graduierten erreicht wird: Christmann, 2003; vgl. auch Kuhn, 1991). Sophistiziertere epistemologische Überzeugungen stehen mit der akademischen Lernleistung, dem Leseverstehen sowie der effektiven Nutzung von Lernstrategien in positivem Zusammenhang (Schommer, 1990; 1993). Nicht zuletzt die konstruktivistischen Lehr-/Lerntheorien haben insbesondere über das Modell der kognitiven Meisterlehre (cognitive apprenticeship nach Collins, Brown & Newman, 1989; s.a. II.7) verdeutlicht, dass dabei prinzipiell zwischen zwei Bezügen der Reflexion zu unterscheiden ist: die Reflexion über Inhalte und Sachverhalte einerseits und die Selbstreflexion andererseits, bei der die eigenen Verarbeitungsweisen, das eigene Denken zum Reflexionsgegenstand werden (Wright, 1992). Reflexives Lesen impliziert also (prototypisch) zum einen die Verbindung von Reflexion im Sinne des Aufwerfens von Problemen und des Hinterfragens von Inhalten und Argumenten und zum anderen die kritische Reflexion im Sinne eines Bewusstwerdens des eigenen Denkens und seiner Prämissen als Grundlage für potenzielle Perspektivenänderungen etc. (Christmann, 2003; Mezirow, 1991). Dies gilt auch und gerade für literarische Texte, bei denen sich die gegenstandsbezogene Reflexion auf Form- wie Inhaltsaspekte des Literarischen bezieht und auf diese Weise über die ‚Verfremdung‘ von Weltwahrnehmung neue Weltansichten generiert werden (sollen). Diese potenziellen neuen Weltansichten sind im Optimalfall mit der selbstreflexiven (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit – von der Entwicklung sprachlicher Differenziertheit und ästhetischer Sensibilität über die Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein und lebensthematischer Identität bis zur Anerkennung von Alterität und anderen möglichen Weltentwürfen – generell verbunden (Groeben, 2004; Rupp, Heyer & Bonholt, 2004). Insofern gilt die reflexiv-analysierende, distanzierte Lesehaltung in bestimmten literarästhetischen Traditionen (die letztlich auf Kants ‚interesseloses Wohlgefallen‘ zurückgehen) als höchste und angemessenste Form literarischer Lesekompetenz (vgl. zusammenfassend und kritisch Groeben & Vorderer, 1988).

Gerade bei literarischen Texten zeigt die Empirie der Rezeptionsprozesse allerdings häufig eine andere Art des Lesens, als sie z.B. vom Literaturunterricht primär angezielt wird, nämlich das involvierte Lesen, bei dem man sozusagen in der fiktionalen Welt sowohl kognitiv wie auch emotional aufgeht (vgl. z.B. Vorderer, 1992). In der klassischen Literaturdidaktik und -ästhetik ist hier zumeist von identifikatorischem, empathischem Lesen die Rede (vgl. Jauss, 1972). Die neuere Psychologie der Textverarbeitung hat dafür (neben Identifikation – Oatley, 1994 – und Empathie – Zillmann, 1991) auch Konzepte wie „Absorption“ (Wild, Kuiken & Schopflocher, 1995), „Presence“ (Biocca, 2002), „Spannung“ (suspense: Vorderer, Wulff & Friedrichsen, 1996), „Transportation“ (Gerrig, 1993; Green & Brock, 2000)

oder eben „Involvement“ (Donnerstag, 1996; Vorderer, 1992) postuliert. Involviertes Lesen ist also eine Form des Lesens, die vor allem auch emotional-motivationale Aspekte akzentuiert, und zwar in Richtung auf Lusterfahrungen von der sinnlichen Anschaulichkeit über Unterhaltungs- und Spannungserleben bis zum empathischen Mitleiden und -freuen (Eggert, 2002). Diese Lustorientierung war es in erster Linie, die für die traditionelle Literaturästhetik das involvierte Lesen als eine zwar beobachtbare, aber gerade nicht wertvolle Lesevariante desavouierte. Durch den Konkurrenzdruck von anderen (neueren) insbesondere audiovisuellen Medien geriet die motivationale Funktion dieser Lesevariante in den Blickpunkt, so dass auch involviertes Lesen heute durchaus als eine (positiv zu bewertende) Qualität und Leseanforderung verstanden wird, die für die Leseintensität und damit die Entwicklung von Lesekompetenz eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt (Groeben & Hurrelmann, 2002). Dabei zeigen die Forschungen zu Absorption, Presence, Transportation etc. durchaus, dass mit involviertem Lesen u. U. auch Gefahren einer unkritischen Informationsübernahme aus Texten verbunden sind, weswegen es letztlich auf die Verbindung der Fähigkeit zu kritischem und involviertem Lesen ankommen wird. Die explizite Auszeichnung des involvierten Lesens als Lesequalität macht also deutlich, dass es beim Lesen (wie generell bei der Medienkompetenz) um eine Integration von Genuss- und Kritikfähigkeit geht (Groeben, 2002).

Wenn auch das Konzept des involvierten Lesens vor allem an literarischen Texten entwickelt worden ist, ist es sehr wohl auch auf Sachtexte anwendbar. Hier würde man es unter Heranziehung der motivationspsychologischen Theoriegeschichte vor allem intrinsische Motivation nennen, die zu verbinden ist mit dem inhaltsorientierten Interessenkonzept (vgl. Krapp & Prenzel, 1992; Prenzel, 1988), das auch besonders für die Textverarbeitung ausgearbeitet worden ist (Schiefele, 1996).

Spezifische qualitative Leseanforderungen müssen sinnvoller Weise in einer konzeptuellen Relation zur Lesekompetenz generell stehen. Wie leicht ersichtlich beziehen sich die Anforderungen des verstehenden und kritischen Lesens vor allem auf die kognitiven Teilkomponenten der Lesekompetenz, die z.B. in den drei Teilbereichen der PISA-Konzeption „Informationsermittlung, Interpretation, Reflektieren und Bewerten“ (Artelt u.a., 2001, S. 83ff.) benannt sind. Die Qualität des reflexiven Lernens geht über die im engeren Sinne kognitiven Aspekte der Lesekompetenz allerdings z.T. hinaus, weil dabei vor allem auch der Bezug zu eigenen Welterfahrungen, Handlungskompetenzen und ggf. Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung (mit)thematisch ist. Und die Qualität des involvierten Lesens bezieht ganz eindeutig emotionale und motivationale Aspekte ein, wie z.B. „Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, positive Gefühlserlebnisse mit der Lektüre zu verbinden, Unlust zu balancieren, die Lesesituation zu genießen“ (Hurrelmann, 2002, S. 285). Damit sind folglich emotionale, motivationale und reflexive Fähigkeitsaspekte angesprochen, die letztlich für eine weite Fassung des Lesekompetenz-Konzepts sprechen.

2.3 Beschaffenheit des Textes: Inhaltsorganisation/-strukturierung

Lesen stellt einen Vorgang dar, bei dem im Optimalfall satzübergreifend eine kohärente mentale Repräsentation des Textes aufgebaut und mit dem Vorwissen verbunden wird (Aufbau eines Situationsmodells). Die Güte dieses Prozesses wird dabei von Lesermerkmalen wie von Merkmalen des Textes beeinflusst. Die textseitige Forschung, um die es nachfolgend gehen soll, fragt danach, durch welche Merkmale des Textes der Aufbau einer solchen mentalen Repräsentation erleichtert werden kann. Ein Überblick über die Befunde der älteren instruktions- und neueren kognitionspsychologischen Forschung (Christmann & Groeben, 1996; Christmann & Groeben, 1999; Goldman & Rakestraw, 2000) zeigt, dass der Aufbau einer solchen kognitiven Struktur insbesondere durch (1) eine kohärente Inhaltsorganisation, (2) das hierarchisch sequenzielle Arrangieren von Textinhalten sowie (3) die Aktivierung von Vorwissensbeständen erreicht werden kann. Allerdings ist dabei auch deutlich gewor-

den, dass (4) die Optimierung eines Textes in Bezug auf diese Textmerkmale sich immer auch an den Vorwissens- und Erwartungsstrukturen der Leser/innen orientieren muss.

2.3.1 Kohärente Inhaltsorganisation

Die kohärente Inhaltsorganisation ermöglicht eine reibungslose Textrezeption, indem sie dem/der Leser/in Hinweise gibt, welche Sätze und Textteile in welcher Weise aufeinander zu beziehen und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen sind. Dabei unterscheidet man zwischen lokaler und globaler Organisations- bzw. Kohärenzebene (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983). Lokale Kohärenz bezieht sich auf die Verknüpfung aufeinander folgender Sätze, globale Kohärenz auf die Integration von übergeordneten Textthemen und Textteilen. Fehlen Verknüpfungshinweise oder sind die Bezüge nur schwer erkennbar, so entstehen Kohärenzlücken, die durch Umstrukturierungen oder Schlussfolgerungen geschlossen werden müssen; die Suche nach geeigneten Bezugspunkten ist dabei zeitkonsumierend und erschwert die Verarbeitung. Generell ist empirisch immer wieder belegt worden, dass der Aufbau einer kognitiven Struktur umso besser und schneller gelingt, je klarer und deutlicher ein Text Hinweise gibt, wie die Textinformationen aufeinander zu beziehen sind, und je weniger Kohärenzlücken durch Schlussfolgerungen oder Umstrukturierungen zu schließen sind (vgl. Christmann & Groeben, 1996; 1999)

Lokale Kohärenz. Auf lokaler Ebene können die Bezüge zwischen Sätzen z.B. durch Koreferenz (Bezugnahme auf den gleichen Referenten in aufeinander folgenden Sätzen: z.B. durch Wortwiederholung, pronominale Koreferenz, Rück- und Vorverweise, Wiederaufnahme von Satzteilen) kenntlich gemacht werden, außerdem durch die Verwendung von Konnektiva (temporal, kausal, adversativ, additiv etc.) und durch konzeptuell-inhaltliche Relationen (die durch Konjunktionen explizit gemacht werden können) zur Verdeutlichung von Zusammenhängen (z.B. Konzept-Evidenz; Konzept-Spezifikation, Konzept-Beispiel, Konzept-Begründung, Problem-Lösung etc. vgl. Dressler, 1972; Taxonomie bei Sanders, Spooren & Noordman, 1992). Die Verarbeitungsrelevanz solcher Verknüpfungen wurde in einer Fülle von Untersuchungen an zumeist sehr kurzen, nur wenige Sätze umfassenden Texten überprüft (Überblick: Lorch & O'Brien, 1995; Sanders u.a., 1992; Sanders, 1997). Die empirische Befundlage ist allerdings uneinheitlich, da die Stärke der Relation ebenso eine Rolle spielt wie die Textsorte, das Vorwissen der Leser/innen und das verwendete Behaltensmaß. Gleichwohl lassen sich einige generelle Tendenzen erkennen: (1) Das Einfügen koreferenzialer und kausaler Relationen führt gegenüber Texten ohne diese Relationen zu einer reibungsloseren und schnelleren Textrezeption und zu einer besseren Behaltensleistung (z.B. Haberlandt, 1982; Britton & Gulgoz, 1991; Loxterman, Beck & McKeown, 1994). Dieser Effekt tritt insbesondere bei Leser/innen auf, die keine expliziten Vorkenntnisse in einem Inhaltsbereich haben. (2) Bei den Konnektiva haben sich vor allem kausale Verknüpfungen („weil“, „deshalb“, „daher“) zwischen Sätzen als verarbeitungswirksam erwiesen. Sie führen im Vergleich zu adversativen, additiven sowie fehlenden Verknüpfungen zu schnellerem Lesen und besserem Behalten der Textinformation (z.B. Magliano, Trabasso & Graesser, 1999; Millis, Golding & Barker, 1995; Millis & Magliano, 1999), was prozessual darauf zurückzuführen ist, dass die jeweils antezedenten Sätze länger im Arbeitsgedächtnis bleiben und als Integrationsinstanz für nachfolgende Sätze zur Verfügung stehen (Millis & Just, 1994). Darüber hinaus bewirken kausale Verknüpfungen eine schnellere und effizientere Inferenzbildung, und zwar sowohl bei kürzeren als auch bei längeren Texten und hier unabhängig von der Textposition, in der sie auftauchen (Singer & O'Connell, 2003). Besonders bemerkenswert ist, dass dieser Effekt gerade auch für expositorische Texte nachgewiesen wurde, die in der Regel komplexer und unvertrauter sind als narrative Texte. Positive Effekte auf die Lesezeit wurden unabhängig davon auch für adversative, nicht jedoch für additive Konnektoren nachgewiesen (Millis & Magliano, 1999; Murray, 1995). Einschränkend ist allerdings festzuhalten, dass Konnektiva sich nur dann positiv auf die Qualität des Leseprozesses auswirken, wenn die kausalen Be-

züge zwischen den Sätzen nicht ohnehin transparent sind oder leicht erschlossen werden können (wie das häufig bei narrativen Texten der Fall ist).

Globale Kohärenz. Auf der Ebene der globalen Textorganisation geht es darum, den Leser/innen Hinweise zu geben, wie einzelne Teilthemen aufeinander zu beziehen sind, und dadurch den Aufbau einer thematischen Bedeutungsstruktur zu erleichtern. Dies geschieht zum einen durch so genannte Topic-Indikatoren (vgl. van Dijk, 1980a), die den Beginn eines Themas, seine Beendigung oder seine Fortsetzung indizieren, zum anderen mit Hilfe von rhetorischen Relationen (vgl. Meyer, 1975) oder Signalen, mit denen die Stellung eines Themas im Gesamttext verdeutlicht werden kann (z.B. einführende Sätze, Vergleiche, Überschriften, Abstraktionen, Beispiele etc.). Im Prinzip geht es also darum, die unterschiedlichen Relationen zwischen verschiedenen Inhaltseinheiten (z.B. Ursache – Wirkung, Problem – Lösung, Grund – Folge, Frage – Antwort, These – Antithese; vgl. Mann & Thomson, 1988) explizit zu machen. Empirisch belegt ist, dass das Einfügen von Signalen an der Textoberfläche zu einer qualitativ besseren Behaltensleistung (z.B. Lorch et al., 1993) und zu einer kohärenteren und vernetzteren Wissensstruktur führt (Lorch & Lorch, 1996); desgleichen, dass insbesondere Leser/innen mit geringen Vorkenntnissen erheblich von einer durch Topic-Indikatoren und Signalen verbesserten expliziten Textstruktur profitieren, und zwar sowohl hinsichtlich des wörtlichen als auch hinsichtlich des inferenziellen Verstehens und der Beantwortung von Problemlösefragen (z.B. McNamara u.a., 1996; Voss & Silfies, 1996). Zu vermeiden sind hingegen Gedankensprünge, Aspektwechsel, fehlende Relationen zwischen Abstraktem und Konkretem (vgl. Baumann, 1987). Solche Brüche in der globalen Kohärenz führen insbesondere bei jüngeren Leser/innen zu einer schlechteren Verarbeitung (Vidal-Abarca, Martinez & Gilalbert, 2000). Darüber hinaus können auch typographische Markierungen (z.B. Absätze, Überschriften, Einzüge, Unterstreichungen, Typengröße etc.) genutzt werden, um die globale Textstruktur für den die Leser/in transparent zu machen und die Aufmerksamkeit auf wichtige Gedanken zu lenken. Ein verarbeitungsfördernder Effekt solcher Gestaltungsmittel konnte jedoch nur selten nachgewiesen werden, da ihre Wirksamkeit vermutlich mit Lesermerkmalen wie z.B. Lesegewohnheiten interagiert (zusammenfassend Groeben, 1982; Schnotz, 1994).

Bilder/Diagramme. Der Aufbau einer kohärenten und reich vernetzten Textrepräsentation kann auch durch das Einfügen von realistischen und logischen Bildern (Diagrammen) erleichtert werden. Bilder können dabei eine darstellende, eine interpretierende, eine organisierende, eine transformierende und eine rein dekorative Funktion haben (Levin, 1981), wobei bereits die frühe Forschung zur Verarbeitung von Bildern für alle Funktionen (mit Ausnahme der dekorativen) metaanalytisch einen positiven Effekt auf das Behalten nachgewiesen hat (Levie & Lentz, 1982; Levin, Anglin & Carney, 1987). Allerdings zeigte sich die Behaltensverbesserung zunächst in der Regel nur für die durch das Bild illustrierte, nicht für die nicht-illustrierte Textinformation (Überblick: Peock, 1993). Der Effekt wurde daher in der Regel unter Rückgriff auf die duale Kodierungstheorie von Paivio (1986) erklärt. Danach werden verbale und bildliche Informationen in zwei separaten, aber miteinander verbundenen Systemen kodiert: einem propositionalen und einem imaginalen System. Informationen, die doppelt kodiert sind – wie im Falle von textredundanten Bildern –, sollten daher besser behalten werden als Informationen, die in nur einem System kodiert sind (vgl. Peock, 1993).

Die duale Kodierungstheorie kann allerdings jene neueren Befunde nicht erklären, wonach sich Bilder sowohl positiv auf das Behalten der illustrierten als auch der nicht-illustrierten Textinformationen auswirken (Waddill & McDaniel, 1992; Small, Lovett & Scher, 1993), zu einer korrekteren und schnelleren Bildung elaborativer Inferenzen (Gyselinck, 1995) und einer effizienteren Beantwortung von Transferfragen führen (Mayer & Gallini, 1990). In diesen Fällen kann der Behaltenseffekt nicht als Wiederholungseffekt interpretiert werden. Daher wird heute der verarbeitungserleichternde Effekt von Bildern eher im Rahmen der Theorie der mentalen Modelle (vgl. Johnson-Laird, 1983; v. Dijk & Kintsch, 1983) erklärt (vgl. z.B. Glenberg & Langston, 1992; Gyselinck & Tardieu, 1999; Schnotz & Dutke,

2004). Danach werden Bilder und Diagramme zunächst analog repräsentiert, bevor der dargestellte Sachverhalt unter Rückgriff auf kognitive Schemata erkannt und propositional interpretiert wird. Auf der Grundlage dieser multiplen, sich gegenseitig unterstützenden Repräsentationen wird ein mentales bzw. ein Situationsmodell des dargestellten Sachverhalts aufgebaut. Texte mit Bildern sollten daher den Aufbau einer reichhaltigen und vernetzten Sachverhaltsrepräsentation stärker fördern als Texte ohne Bilder (zu einem Strukturmodell des integrierten Sprach- und Bildverstehens vgl. Schnotz & Bannert, 2003). Die empirische Forschung hat dabei gezeigt, dass dies jedoch nur dann zutrifft, wenn Bilder bestimmte Eigenschaften haben: Sie müssen die Relationen zwischen den im Text enthaltenen Objekten, Ereignissen, Sachverhalten etc. verdeutlichen. Entsprechend konnte auch nur für solche relationalen Bilder, nicht für Bilder, die lediglich Textinhalte wiederholen, ein über das einfache Behalten hinausgehender verarbeitungsfördernder Effekt gesichert werden (vgl. Gyselinck, 1999; Mayer & Gallini, 1990).

Generell wird die verarbeitungserleichternde Wirkung von Bildern also maßgeblich von der Text-Bild-Beziehung beeinflusst. Bilder sind dann besonders effektiv, wenn sie Textinformationen ergänzen und die Textinterpretation steuern, die Beziehung zwischen den im Text angesprochenen Sachverhalten verdeutlichen, räumliche und strukturelle Informationen in Texten visualisieren und wenn das Textmaterial schwierig und unvertraut ist (Überblick über empirische Studien: Peeck, 1993). Dabei ist die genaue Passung von Text- und Bildinformation besonders wichtig, denn Bilder, die mit der Textinformation nicht übereinstimmen, führen zu Verstehensschwierigkeiten. Darüber hinaus wird der lernerleichternde Effekt von Bildern auch durch verschiedene Lernermerkmale moderiert. Generell profitieren Leser/innen mit geringen Vorkenntnissen in einem Inhaltsbereich stärker von Visualisierungen als solche mit hohen Vorkenntnissen (z.B. Hegarty & Just, 1989; Mayer & Gallini, 1990), bei denen insbesondere durch textreduzante Bilder sogar Verstehensbehinderungen möglich sind (vgl. Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998). Auch sind schlechte Leser/innen generell stärker auf eine Bildunterstützung angewiesen als gute Leser/innen (vgl. Peeck, 1993), wobei sie jedoch gewisse räumlich-visuelle Fähigkeiten aufweisen und in der Lage sein müssen, relevante Informationen aus Bildern abzulesen. Dies ist in der Regel bei realistischen Bildern, die auf der Grundlage von bereits verfügbaren, aus der Alltagserfahrung abgeleiteten kognitiven Schemata erkannt und interpretiert werden, einfacher als bei logischen Bildern (z.B. Diagramme zur Darstellung begrifflicher, topologischer und zeitlicher Strukturen), die die abstrakten Strukturen und Relationen von Sachverhalten repräsentieren (Schnotz & Dutke, 2004; zu verschiedenen Formen logischer Bilder vgl. Schnotz, 1993). Das Verstehen logischer Bilder erfordert dabei Kenntnisse und Fertigkeiten, die im Sinne einer Kulturtechnik erst erworben werden müssen. Entsprechend haben schwache Leser/innen gerade bei der adäquaten Verarbeitung logischer Bilder größere Schwierigkeiten als gute Leser/innen. Das gleiche gilt für Personen mit geringen Vorkenntnissen, die aus Diagrammen eher Einzelinformationen herauslösen, während Personen mit hohen Vorkenntnissen nach übergreifenden Mustern suchen (empirisch: Lowe, 1999). Die Befundlage zum Verstehen logischer Bilder ist zwar noch relativ schwach, gleichwohl erscheint es auf der Grundlage der bislang vorliegenden Überlegungen evident, dass die Voraussetzungen zu einem adäquaten Verständnis solcher Bilder in der Schule erst aufgebaut werden müssen.

2.3.2 Sequenzielles Arrangieren

Der Aufbau einer kohärenten Bedeutungsstruktur wird auch von der Abfolge der Textinformationen (sequenzielles Arrangieren) beeinflusst. In der instruktionspsychologischen Forschung ist eine Fülle von Sequenzierungsvarianten unterschieden worden (ausführlich Schnotz, 1993), die allerdings wenig trennscharf sind. Dies gilt auch für die von Posner und Strike (1976) unterschiedenen Basistypen der realitätsorientierten, konzeptorientierten, forschungsorientierten, lernorientierten und gebrauchorientierten Sequenzierung. Eine systematische empirische Überprüfung dieser Sequenzie-

rungstypen ist bislang nicht erfolgt, was nicht zuletzt damit zusammenhängen dürfte, dass ihre Wirksamkeit in Abhängigkeit von der Struktur des zu vermittelnden Wissens und den Lerner/innen-Voraussetzungen variiert. Als ein übergeordnetes, in älteren instruktions- und neueren kognitionspsychologischen Theorien zum Textverstehen begründetes Sequenzierungsprinzip gilt ein hierarchisch-sequenzieller Textaufbau, bei dem ein Sachverhalt zunächst auf einem hohen Abstraktionsniveau beschrieben wird, bevor schrittweise auf detailliertere Darstellungsebenen übergegangen wird. Dieses Prinzip lässt sich auf unterschiedliche Weise realisieren. Bei Christmann (1989) führte eine Sequenzierung, die ein Inklusivitätsgefälle sowohl innerhalb als auch zwischen Abschnitten aufwies, zu einem deutlich besseren Behalten der Textinformation als andere Sequenzierungsvarianten. Eine andere (mögliche) konkrete Realisierung dieses Prinzips (die so genannte elaborative Sequenzierung nach Reigeluth & Stein, 1983; vgl. Schnotz, 1993) sieht vor, dass ein Thema auf einer Darstellungsebene so lange wie möglich beibehalten wird, bevor auf spezifischere Darstellungsebenen übergegangen wird. Angestrebt wird ein thematisch kontinuierlicher Text, bei dem auf einer Darstellungsebene weder Themenwechsel noch Wechsel im Detailliertheitsgrad auftreten sollten. Zusätzlich sind die Verstehensvoraussetzungen für einen bestimmten Abschnitt jeweils im vorangehenden Abschnitt aufzubauen (vgl. Schnotz, 1993). Bei der empirischen Überprüfung ergaben sich ein tieferes Verstehen und eine höhere Anzahl von Inferenzen bei einem thematisch kontinuierlichen gegenüber einem thematisch diskontinuierlichen Textaufbau (Schnotz, 1993). Darüber hinaus wirkt sich ein hierarchisch-sequenzieller Textaufbau positiv auf die Identifikation zentraler Textgedanken aus. Van den Broek u.a (2003) konnten bei einem Vergleich von hierarchisch-sequenziellen gegenüber nur sequenziell aufgebauten narrativen Texten nachweisen, dass die Identifikation zentraler Gedanken von deren Position in der hierarchischen Textstruktur, nicht aber von der Anzahl der Beziehungen zu anderen Textaussagen abhängt. Entscheidend war dabei, dass auf globaler Ebene (s.o. globale Kohärenz) die Relation verschiedener Textteile zueinander erkannt wurde; die Relationen innerhalb von Textabschnitten (lokale Kohärenz) spielten eine weniger wichtige Rolle

Grundsätzlich gilt aber auch für das übergeordnete Prinzip des hierarchisch-sequenziellen Textaufbaus, dass es an die Verstehensvoraussetzungen der Leser/innen, d.h. die Vertrautheit/Unvertrautheit des Textes gebunden ist. So haben z.B. Beishuizen u.a. (2002) beim Vergleich einer ideenorientierten (zuerst Hauptgedanken, dann Beispiele) mit einer beispielorientierten (zuerst Beispiele, dann Hauptgedanken) Sequenzierung (eines einführenden wissenschaftlichen Textes) festgestellt, dass letztere gerade bei unvertrautem Material zu einem besseren Wiedererkennen und einem besseren Erklären zentraler Gedanken führt. Offensichtlich ist es also günstig, bei unvertrautem Material zunächst einen möglichst konkreten Interpretationskontext für das Verstehen der nachfolgenden abstrakten Gedanken aufzubauen.

Nicht zuletzt ist für die Frage der Sequenzierung auch die Forschung zu so genannte Superstrukturen relevant, die textsortenspezifisch (z.B. für psychologische, juristische, naturwissenschaftliche, narrative Texte) die globale Ordnung von Textteilen beschreiben. Danach sollten Texte, die gemäß der jeweiligen Superstruktur sequenziert sind und in denen die Art der Sequenzierung transparent gemacht wird, zu einer effizienteren Verarbeitung führen als Texte, die nicht der konventionalisierten Superstruktur folgen. Überprüft wurde dies zwar zumeist an Erzähltexten (vgl. die Forschung zu Geschichtengrammatiken), aber es liegen auch Befunde zu expositorischen Texten vor, wonach eine superstrukturelle Sequenzierung einen behaltenserleichternden Effekt hat (z.B. Dee-Lucas & Larkin, 1990; Rossi, 1990). Als praktische Konsequenz ergibt sich daraus nicht nur, dass Texte konventionalisierten rhetorischen Strukturen folgen sollten, sondern dass bereits die Vermittlung von Wissen über konventionalisierte Textstrukturen (auch Genre-Wissen), einen ersten Schritt darstellt, um die Verarbeitung entsprechender Texte zu verbessern (vgl. II. 2.1.3)

2.3.3. Vorwissensaktivierung

Ziel des sinnorientierten Lesens ist es, die neue Textinformation mit dem Vorwissen zu verknüpfen. Zur Aktivierung relevanter Vorwissensbestände ist bereits in den 1960er Jahren im Rahmen der kognitiven Lerntheorie nach Ausubel (1963) der so genannte Advance Organizer (Vorstrukturierung nach Groeben, 1982) entwickelt und intensiv empirisch untersucht worden (Zusammenfassung verschiedener Metaanalysen bei Groeben, 1982). Advance Organizer sind kurze, dem eigentlichen Lernmaterial vorangestellte Einführungen, die die relevanten Textkonzepte in inklusiverer Form benennen, als dies im Text selbst der Fall ist. Ihre Funktion besteht darin, Ankerideen für die Integration der nachfolgenden Textinformation bereitzustellen. Eine Zusammenschau der metaanalytischen Ergebnisse zeigt, dass sie einen schwach positiven Effekt haben, der insbesondere bei Texten sozialwissenschaftlichen Inhalts und unvertrauter Textorganisation auftritt (vgl. Groeben, 1982). Neuere kognitionspsychologische Untersuchungen verdeutlichen, dass die Qualität von Vorstrukturierungen entscheidend zu ihrer Effektivität beiträgt. Sie erweisen sich danach als besonders wirksam, wenn sie gemäß der thematischen Struktur des Textes aufgebaut sind (Mannes & Kintsch, 1987) und neben hoch inklusiven auch konkrete Konzepte und Analogien enthalten (Corkill, Bruning & Glover, 1988), da diese vermutlich ein reichhaltigeres, erfahrungsbezogenes Vorwissen aktivieren als abstrakte Konzepte und damit auch den Aufbau eines Situationsmodells ermöglichen (vgl. Christmann & Groeben, 1999).

Generell sind gerade Analogien und Metaphern dazu geeignet, umfangreiches Vorwissen zu aktivieren, da ihre Funktion darin besteht, vorhandenes auf neues Wissen zu beziehen, indem sie strukturelle oder inhaltliche Entsprechungen zwischen Bekanntem und Neuem aufzeigen. Als besonders effektiv für die Textwiedergabe, die Beantwortung schlussfolgernder Fragen und die Qualität von Problemlösungen haben sich bereichsferne Analogien erwiesen, deren Basis und Zielbereich unterschiedlichen Wissensbereichen entstammen (Halpern, Hansen & Riefer, 1990). Das Einfügen von Analogien erleichtert dabei insbesondere die Verarbeitung (kurz- und langfristiges Behalten) wissenschaftlicher Texte (Glynn, Law & Doster, 1998). Auch kann die Anreicherung eines Textes mit Erklärungen, Spezifizierungen, Beispielen etc. (sog. autogenerierte Elaborationen) lernwirksam sein, weil dadurch ein dichtes Netz von Verbindungen zwischen neuen Informationen und dem Vorwissen geschaffen und ein multipler Zugriff auf das gespeicherte Wissen möglich wird (Überblick: Christmann & Groeben, 1996).

2.3.4. Die differenzielle Wirksamkeit von Textmerkmalen

Obgleich die skizzierten Merkmale zur Verbesserung des Lernens aus Texten empirisch gut gesichert sind, ist ihre Wirksamkeit immer in Zusammenhang mit lernerseitigen Merkmalen zu betrachten, und zwar dem Vorwissen, den Erwartungen und Zielsetzungen, den kognitiven Fähigkeiten sowie den verfügbaren Lernstrategien (Überblick: Schiefele, 1996) – das heißt, sie sind nicht generell, sondern differenziell wirksam. Dabei sind für die meisten der oben skizzierten Textmerkmale verarbeitungserleichternde Effekte insbesondere bei unvertrauten Texten, geringen Vorkenntnissen und einem mittleren Fähigkeitsniveau der Leser/innen nachgewiesen worden (Überblick: Christmann & Groeben, 1996). Bei vertrauten Inhaltsbereichen und hohen Fähigkeiten ist hingegen davon auszugehen, dass Leser/innen Kohärenzlücken unter Rückgriff auf das eigene Vorwissen selbst schließen können.

Empirisch hat sich sogar gezeigt, dass sich ein inhaltlich völlig kohärenter und durchstrukturierter Text bei Leser/innen mit hohen Vorkenntnissen eher negativ auf die Verarbeitungsleistung auswirkt (McNamara, Kintsch, Butler-Songer & Kintsch, 1996), während er bei Leser/innen mit geringen Vorkenntnissen in hohem Ausmaß verarbeitungserleichternd ist. Bei Lernenden mit hohem Vorwissen

sollten Texte also nicht vollständig durchstrukturiert sein, sondern sie dürfen durchaus auch Kohärenzlücken enthalten, die durch leserseitige Inferenzen und Elaborationen zu schließen sind (Christmann & Groeben, 2002; Groeben & Christmann, 1989.) Generell führt also eine Maximierung von Verständlichkeit nicht notwendigerweise zu einer Verbesserung der Verstehensleistung, da maximal verständliche Texte für die Rezipienten/innen keine kognitiven Anreize mehr darstellen, sondern zu einer Unterforderung führen, die sich negativ auf die Lesemotivation auswirkt (vgl. bereits Groeben, 1978).

2.4 Aktivitäten des Lesers/der Leserin: Lernstrategien, metakognitive Überwachung und Selbstregulation beim Lesen

Das Thema Lernstrategien ist nach der kognitiven Wende seit Mitte der 1970er Jahre intensiver Forschungsgegenstand unterschiedlicher Teilgebiete der Psychologie. Seit den 1990er Jahren werden Lernstrategien zunehmend aus dem Blickwinkel der Selbstregulation beim Lernen betrachtet: Effektive Selbstregulation beim Lesen besteht dabei vor allem in der Fähigkeit von Schüler/innen, anforderungs- und situationsangemessene Lesestrategien auszuwählen, zu kombinieren und zu orchestrieren. Die besondere Rolle der Schule in diesem Prozess hat Weinert (1996) beschrieben, indem er das selbstgesteuerte und intentionale Lernen sowohl als die Voraussetzung, das Mittel und das Ziel von Unterricht bezeichnet hat. Die systematischen und strukturierten Lerngelegenheiten, die schulischer Unterricht bietet, erlauben es – mehr oder weniger angeleitet –, reichhaltige Erfahrungen mit unterschiedlichen Lern- und Lesestrategien zu sammeln und ein diesbezügliches Wissen aufzubauen und zu erweitern. Die Beherrschung verschiedener Lesetechniken und -strategien wird in höheren Schulstufen dann oft implizit vorausgesetzt. Zweifelsohne kommt der Schule bei der Etablierung und Förderung von Lesestrategien eine entscheidende Rolle zu. Dies spiegelt sich auch in Modellvorstellungen zur Entwicklung von Lernstrategien, Metakognition und der Selbstregulation wider (Borkowski, Milstead & Hale, 1988; Zimmerman & Schunk, 2001). In der aktuellen Forschung geht man davon aus, dass Lesestrategien konkrete Techniken darstellen, die das Verstehen und Behalten von Textinhalten erleichtern und dabei zielführend und flexibel vom Leser/von der Leserin eingesetzt werden können, zunehmend automatisiert ablaufen, aber dennoch bewusstseinsfähig bleiben (vgl. Artelt, 2000; Baumert & Köller, 1996; Schneider, 1989; Wild, 2000).

In Abhängigkeit von den jeweiligen Anforderungen und Zielen beim Textverstehen sind unterschiedliche Lernstrategien relevant. Relevant insofern, als dass sie trainierbar sind, ihre leistungsförderliche Wirkung in der Regel angenommen werden kann und sie Schüler/innen dazu befähigen, ihr Lesen zu steuern und effektiv zu gestalten. Besonders aus der Forschung zum Umgang mit Texten ist deutlich geworden, dass sich gute und schwache Leser/innen hinsichtlich ihrer metakognitiven Verstehensüberwachung und ihres Einsatzes an angemessenen kognitiven Strategien unterscheiden (Schneider & Pressely, 1997 s.a. II.6.1).

Der zentrale Stellenwert von Lernstrategien im schulischen Lernen zeigt sich sowohl in Lehrplananalysen (vgl. Artelt, Baumert & Julius-McElvany, 2003) als auch in den von der Kultusministerkonferenz der Länder verabschiedeten Bildungsstandards (s.a. III.1). Im Fach Deutsch heißt es im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ (KMK 2003a): „Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden“ (S. 16). „Die Schüler/innen verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten. Sie entnehmen selbstständig Informationen aus Texten, verknüpfen sie miteinander und verbinden sie mit ihrem Vorwissen. Dafür entwickeln sie verschiedene Lesetechniken und setzen Lesestrategien gezielt ein.“ Auch die Lehrpläne und Standards für die 4. Jahrgangsstufe im Fach Deutsch machen deutlich, dass der selbstständige Einsatz von Lernstrategien von Schüler/innen erwartet wird (Standards) und auch Gegenstand des Unterrichts dieser Klassenstufen ist bzw. sein sollte (Lehrpläne).

Lernstrategien lassen sich auf der Basis bestehender Systematiken (z.B. Weinstein & Mayer, 1986; s.a. Friedrich & Mandl, 1992) unterscheiden. Bezüglich der Klassifikation von Lesestrategien besteht ein breiter Konsens in der Literatur (siehe Pintrich, 1990; Wild & Schiefele, 1994; Wild, 2000), wonach ressourcenbezogene Strategien (z.B. Zeitmanagement, Arbeitsplatzgestaltung, Hilfe von anderen) von kognitiven und metakognitiven Strategien unterschieden werden. Da ressourcenbezogene Strategien eher als Lernstrategien (z.B. bei der Vorbereitung auf eine größere Prüfung) von Bedeutung sind und für den verstehenden Umgang mit Texten eine untergeordnete Rolle spielen (s.a. Schiefele, 1996), wird auf diese Strategien hier nicht näher eingegangen. Die folgenden kognitiven Strategien werden üblicherweise unterschieden (Pintrich, 1989, 1990; Weinstein & Mayer, 1986): Wiederholung, Organisation und Elaboration. Wiederholungsstrategien dienen vor allem dem unmittelbaren Einprägen neuer Information und umfassen all jene Aktivitäten, mit denen Textinhalte in irgendeiner Form wiederholt werden. Typische Beispiele sind mehrmaliges Lesen oder Auswendiglernen einer bestimmten Textstelle. Wiederholungsstrategien unterstützen vor allem das Behalten von Textinhalten, nicht jedoch das Verstehen. Elaborationsstrategien erleichtern sowohl das Verstehen als auch die Integration neuen Wissens im Gedächtnis, indem sie Verbindungen zwischen Textinhalten und dem Vorwissen des Lerners herstellen. Typische Elaborationsstrategien sind: konkrete Beispiele oder praktische Anwendungen ausdenken, neue Begriffe auf bereits bekannte beziehen, Zusammenhänge zwischen Textinhalten und dem bisher Gelernten herstellen und kritische Analyse neuer Information. Organisationsstrategien helfen dem Lerner, wichtige Informationen in einem Text zu identifizieren, den Textinhalt zu strukturieren und Verbindungen zwischen den verschiedenen Teilen eines Textes herzustellen. Organisationsstrategien können z.B. die folgenden Tätigkeiten umfassen: Hauptgedanken unterstreichen, Inhalte bildlich veranschaulichen sowie Zusammenfassungen und Gliederungen schreiben.

Im Unterschied zu metakognitivem Wissen (Lernstrategiewissen, vgl. II.2.1.5) beziehen sich metakognitive Strategien auf die Kontrolle kognitiver Vorgänge (Brown, 1975, 1978; Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983). Metakognitive Kontrolle umfasst drei Komponenten bzw. Strategien: Planung, Überwachung und Regulation. Zur Planung einer Lesephase gehören u.a. das Setzen von Zielen, das Formulieren von Fragen an den Text und die Feststellung der Verstehensanforderungen. Diese Aktivitäten helfen dem Leser/der Leserin, den Einsatz bestimmter Strategien festzulegen. Zusätzlich führt die Planungsphase dazu, dass relevante Vorwissensbestände aktiviert werden, die wiederum die Einordnung und das Verstehen eines Textes erleichtern. Die Tätigkeiten der Überwachung bezeichnet diejenige übergeordnete kognitive Aktivität, die darauf ausgerichtet ist, den eigentlichen Lesevorgang zu kontrollieren. Überwachungsaktivitäten beinhalten beispielsweise, die Aufmerksamkeit auf den Text zu lenken und sich selbst Fragen zu stellen, um zu prüfen, ob man den vorliegenden Inhalt wirklich verstanden hat. Die Regulationskomponente der metakognitiven Kontrolle hängt eng mit der Überwachung zusammen. Regulation ist auf Überwachung angewiesen: Ergibt sich im Leseprozess als Ergebnis der laufenden Überwachung ein bestimmtes Problem (z.B. Verständnisschwierigkeiten), so können Maßnahmen ergriffen werden, um damit fertig zu werden. Wird eine Textpassage z.B. als sehr schwierig erkannt, wird der Lerner seine Lesegeschwindigkeit entsprechend verringern oder aber die gleiche Passage mehrfach lesen. Regulation bezeichnet also all jene Aktivitäten (einschließlich des Einsatzes von Lesestrategien), die dazu dienen, die aktuelle Lesetätigkeit den Anforderungen anzupassen und auftretende Probleme zu beseitigen.

Der Begriff der Metakognition geht auf die Arbeiten von Flavell und Wellmann (1977) zum Metagedächtnis zurück. Das Metagedächtnis unterteilen sie in eine deklarativen Wissensaspekte und eine exekutiven oder prozeduralen Aspekte (s.a. Brown 1984). Im Sinne der Aktivitäten während des Lesens sind es vor allem die o.g. exekutiven Prozesse der Planung, Überwachung und Regulation des Lesens, die eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Leseprozess darstellen. Das Herstellen einer kohärenten Textrepräsentation kann beispielsweise daran scheitern, dass die relevanten Informatio-

nen, um die notwendigen Zusammenhänge im Text zu erkennen oder herzustellen, im Arbeitsgedächtnis nicht zur Verfügung stehen. Durch metakognitive Verstehensüberwachungsprozesse und die anschließende Regulation des Leseprozesses kann dieser Prozess unterstützt werden. Zu den anderen relevanten metakognitiven Strategien im Rahmen der Planung zählen z.B. die Bestimmung von Lese- bzw. Lernzielen oder das Stellen von Kontrollfragen, also Strategien, die zu einer Art „Handlungsplan“ führen. Als Teil der Überwachung kann z.B. wiederholt überprüft werden, ob Gelesenes tatsächlich verstanden wurde, eine Strategie, die zur Kontrolle des Leseprozesses gehört. Regulationsstrategien, wie z.B. erneutes oder langsames Lesen, wenn die Überwachung fehlendes Verständnis angezeigt hat, erlauben die Anpassung des Lernprozesses an die Aufgabenanforderungen. Insbesondere gute und schwache Leser/innen weisen bezüglich der Prozesse der Verstehensüberwachung und -regulation Unterschiede auf, die in Abschnitt II.6.1 noch genauer beschrieben werden.

Die Bedeutung von Lernstrategien und der metakognitiven Überwachung für das verstehende Lesen und das Lernen aus Texten konnte in vielen Studien belegt werden (z.B. Alexander & Judy, 1988; Gold, in Druck; Groeben, 1982; Körkel & Hasselhorn, 1987; Mandl u.a., 1982; Pressley & Ghatala, 1990). Nach dem Modell des „Good Strategy Users“ von Pressley, Borkowski und Schneider (1987, 1989) beruht gute Informationsverarbeitung vor allem auf der Nutzung von Lernstrategien. Diese Strategienutzung wiederum ist dem Modell nach effektiv, wenn bereichsspezifisches Wissen, Strategiewissen, Metakognition und motivationale Überzeugungen koordiniert sind. Der gute Strategieverwender hat ein großes Repertoire an Fähigkeiten zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lernen, das auch die erfolgreiche Meisterung neuer und komplexer Aufgaben erlaubt. Ihm steht nicht nur ein umfangreiches Wissen über Strategien zur Verfügung, das auch das konditionale Wissen einschließt, welche Strategie je nach Situation und Lernziel wann und wo sinnvoll einzusetzen ist (Lernstrategiewissen, vgl. II.2.1.5), sondern er ist auch in der Lage, die Strategien effektiv einzusetzen. Gleichzeitig verfügt der gute Strategieverwender über die notwendige Motivation, die Strategien auch tatsächlich anzuwenden, da er von deren Nützlichkeit überzeugt ist. Der gute Strategieverwender ist sich außerdem seiner eigenen Fähigkeiten bewusst, überwacht die aktuellen Lernprozesse kritisch und wechselt gegebenenfalls die Strategien. Strategisches Wissen und der flexible und kontrollierte Einsatz von Strategien stellen somit zentrale Komponenten des Modells dar. Auch in der Erweiterung dieses Modells („Good Information Processing“-Modell, Pressley, Borkowski & Schneider, 1989) stellt der flexible, effektive Strategiegebrauch eine zentrale Komponente dar, doch wird hier auch stärker die wechselseitige Abhängigkeit der Komponenten Gedächtniskapazität, Lernstrategien, Metakognition, Vorwissen und Motivation betont.

Insbesondere für die Selbststeuerung des Lernens werden Strategiekennnisse und der effiziente Einsatz von Strategien als eine notwendige Voraussetzung betrachtet (Hasselhorn, 2001; Zimmerman & Schunk, 2001). Eine Reihe von Studien belegt, dass sich gute und schlechte Lerner im Einsatz von Lern- und Lesestrategien unterscheiden (z.B. Paris, Lipson & Wixson, 1983; Pressley, Borkowski & Schneider, 1989, s.a. II.6.1).

Bezug nehmend auf die Unterscheidung zwischen hierarchieniedrigeren und hierarchiehöheren Prozessen beim Lesen (vgl. II.1) sind es insbesondere die hierarchiehöheren Prozesse der globalen Kohärenzbildung und die Bildung von Superstrukturen, die aufgrund ihrer Interventionsnähe und ihres Potenzials zur Förderung der Selbstregulation beim Lesen bzw. der Lesekompetenz relevant sind. Lern- und Lesestrategien sind stark von individuellen Zielsetzungen und Interessen Lesers/der Leserin beeinflusst. Gute Leser/innen (Expertenleser/innen) zeichnen sich insbesondere durch eine Reihe von Merkmalen und Aktivitäten während des Lesens aus. Sie aktivieren relevantes Vorwissen, konzentrieren sich darauf, die Kernideen eines Textes zu erfassen, bewerten Kernideen auf Konsistenz und Stimmigkeit mit ihrem Vorwissen, ziehen und überprüfen Schlussfolgerungen aus dem Text, überwachen und bewerten, ob sie den Sinn des Textes erfasst haben (vgl. Ciborowski, 1992).

Bezüglich der Entwicklung von Lern- und Lesestrategien hat sich gezeigt, dass die frühe strategische Kompetenz noch sehr fragil und hochspezifisch ist (Flavell & Wohlwill, 1969, s.a. II.3). So sind zwar Planungs-, Überwachungs- und Kontrolltätigkeiten während des Lernens – in Abhängigkeit vom Lernmaterial – schon relativ früh zu beobachten (vgl. Brown, 1984), es handelt sich jedoch noch nicht um eine reife, d.h. robuste und – soweit möglich – transsituationale Form dieser strategischen Kompetenz. Wie und wann der Transfer von Wissen, welches in spezifischen Lernerfahrungen gewonnen wurde, zu Wissen, welches flexibel und wohlüberlegt eingesetzt werden kann, vonstatten geht, ist eine der Hauptfragen der Arbeiten zur Lernstrategieentwicklung. Da der Einsatz von Lernstrategien letztlich zielorientiert ist, muss der Lernende bei einer adäquaten und reifen Form der Strategiewen-dung nicht nur über Strategiewissen verfügen, sondern die Aufgabenanforderungen, die Spezifika der jeweiligen Lernmaterialien sowie Charakteristika seiner eigenen Person, wie Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen, ebenfalls mitberücksichtigen. Auch wenn sich während der Grundschuljahre deutliche Entwicklungsschritte hinsichtlich der Kenntnis und effektiven Nutzung von Lern- und Lesestrategien zeigen (s.a. Schneider, 1989), erreicht die Entwicklung metakognitiven Wissens mit dem Ende der Grundschulzeit noch lange kein Plateau, insbesondere dann, wenn es sich um Strategiewissen bei Aufgaben handelt, die im Alltag nicht oft vorkommen und damit in der Regel wenig vertraut sind, und wenn es sich um komplexe Anforderungen handelt (s.a. Hasselhorn, 2002). Besonders bei komplexen Tiefenstrategien, die für das Verstehen von Texten notwendig sind, zeigen sich jedoch auch im Erwachsenenalter noch Defizite.

Relevanz für die Förderung von Lesekompetenz: Es hat sich wiederholt gezeigt, dass – insbesondere im Umgang mit Textmaterial – Strategien gut und effektiv trainierbar sind (z.B. Hasselhorn & Körkel, 1983; Brown & Palincsar, 1989). Die Forschung zum Einfluss der verschiedenen Lernstrategien auf das Verstehen und Lernen von Texten ist außerordentlich umfangreich und kann hier nicht zusammenfassend dargestellt werden (z.B. Anderson & Armbruster, 1984; Kardash & Amlund, 1991; Kiewra, 1989; Kletzien, 1991; Pressley & Ghatala, 1990). Gewisse Schwerpunkte bilden die Untersuchungen zu elaborativen Lese- bzw. Lernstrategien (z.B. Mayer, 1980) und zu metakognitiven Strategien (z.B. Baker, 1989). Darüber hinaus haben einzelne Strategien, denen ein hoher Stellenwert im Leseprozess eingeräumt wird, viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Typische Beispiele sind das Anfertigen von Notizen und Unterstreichungen, die unterschiedlichen Zielen dienen können. Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die meisten der untersuchten Lerntechniken und -strategien als signifikante Einflussfaktoren erwiesen haben.

Ein umfassender Überblick zu Interventionsstudien in Bezug auf verstehendes Lesen, der vom US-amerikanischen Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) durchgeführt wurde, unterstreicht, dass Strategiekennntnis und effektive Strategienutzung durch Interventionen beeinflussbar sind (s.a. II.7). Bezüglich der Vermittlung von Lesestrategien sind Aussagen des o.g. US Reading-Panels relevant, die verschiedene Arten der Instruktion von Lesestrategien unterscheiden, die sich – allein und z.T. in Kombination – als effektiv erwiesen haben: Verstehensüberwachung („where readers learn how to be aware of their understanding of material“), Kooperatives Lernen („where students learn reading strategies together“), Gebrauch von graphischen und semantischen Organizers („including story maps, where readers make graphic representations of the material to assist comprehension“), Fragen beantworten („question answering, where readers answer questions posed by the teacher and receive immediate feedback“), Fragen generieren („question generation, where readers ask themselves questions about various aspects for the story“), Verwendung von Geschichtengrammatiken („where students are taught to use the structure of the story as a means of helping them recall story content in order to answer questions about what they have read“, s.a. II.2.1.3) und Zusammenfassen („where readers are taught to integrate ideas and generalize from the text information“) (vgl. II.7).

3. Entwicklungsperspektive: Entwicklungsverlauf von Lesekompetenz und relevanten Teilkompetenzen

3.1 Theoretische Ansätze zur Entwicklung von Lesekompetenz

Ab etwa Mitte der siebziger Jahre hat sich die entwicklungspsychologische und pädagogische lesebezogene Forschung der Exploration sehr früher Leseprozesse zugewandt. Es wurde zunehmend auf Annahmen von kognitiv orientierten Informationsverarbeitungsmodellen zurückgegriffen, um Les- und Rechtschreibvorgänge zu charakterisieren (vgl. Scheerer-Neumann, 1997; Schneider, 1989). Im Hinblick auf den Entwicklungsaspekt war die neue Denkweise dadurch gekennzeichnet, dass Prozess- bzw. Funktionsmodelle mit qualitativen Entwicklungsstufen angenommen wurden, die Übergänge zwischen unterschiedlich effektiven Les- und Rechtschreibstrategien beschreiben. Ein grundlegendes Merkmal dieser neueren Forschungsansätze war darin zu sehen, dass der Schuleintritt nicht länger als die „Stunde Null“ betrachtet wird (vgl. Brügelmann, 2000; Schneider, Brügelmann & Kochan, 1990). Es wurde akzeptiert, dass Schulanfänger den Leseunterricht mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen beginnen. Die psychologische Forschung konzentrierte sich nun insbesondere auf die Identifizierung so genannter Vorläufermerkmale oder Teilfertigkeiten, die für den Erfolg eines Kindes beim Lesen- und Schreibenlernen von spezifischer Relevanz sind und von denen einige sich offensichtlich schon im Vorschulalter ausbilden. Es ist allgemein bekannt, dass beim Lesen- und Schreibenlernen auf auditive, visuelle, motorische und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgegriffen werden muss. Auch werden bereits auf Basis der mündlichen Sprache erste allgemeine sprachanalytische Einsichten entwickelt. Sehr spezifische Vorhersagemerkmale werden in der neueren Forschung unter dem Oberbegriff phonologische *Informationsverarbeitung zusammenfasst* (s.u.).

Die gängigen Schriftsprachmodelle (vgl. den Überblick bei Scheerer-Neumann, 1997) gehen davon aus, dass die Kinder in einer ersten vorschulischen Stufe („linguistic guessing“) Wörter ganzheitlich, also im Sinne von ‚Logogrammen‘ zu lesen versuchen, bevor in der Folge alphabetische Strategien eingesetzt werden. Inzwischen steht allerdings fest, dass solche logographischen Strategien für die deutsche Orthographie wesentlich untypischer sind als für das Englische (vgl. z.B. Jansen, Mannhaupt & Marx, 1993; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Es gibt auch Belege dafür, dass die Relevanz phonologischen Wissens für den Lese-Erwerb bei irregulären Orthographien wie etwa dem Englischen insgesamt größer sein dürfte als bei eher regulären Orthographien wie dem Deutschen (vgl. Goswami, Ziegler, Dalton & Schneider, 2003). Unabhängig davon konnte jedoch in einer Vielzahl internationaler und nationaler Forschungsarbeiten belegt werden, dass vorschulische Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Informationsverarbeitung für den späteren Erwerb von Schriftsprachkompetenzen enorm wichtig sind. Die Befunde deuten übereinstimmend darauf hin, dass bestimmte Aspekte sprachlicher Verarbeitungsprozesse prognostisch und in den ersten Schuljahren auch förderdiagnostisch relevant werden.

Wenn nun im Folgenden genauer auf die Relevanz auditiver Informationsansätze eingegangen wird, soll damit nicht ausgesagt werden, dass Aspekte der visuellen Wahrnehmungsentwicklung völlig zu ignorieren sind. Der Anteil an Kindern, bei denen Probleme bei der Identifikation von abstrakten Symbolen bestehen (vgl. Warnke, 1992) dürfte allerdings nicht sonderlich groß sein (s.a. Valtin, 1974, Vellutino, 1987). Es hat sich jedoch auch zeigen lassen, dass individuelle Unterschiede in der visuellen Differenzierungsfähigkeit im Vorschulalter durchaus prognostische Relevanz haben und die schulische Entwicklung gerade in den Anfangsjahren vorhersagen können (Sauter, 2001). Eine prognostische Bedeutung hat vor allem die Buchstabenkenntnis (Valtin 1989), was als Indikator für die Vertrautheit mit Schriftsprache gedeutet werden kann. Visuelle und auditive Teilfertigkeiten spielen eng miteinander zusammen, wenn sich Kinder die Lesekompetenz erarbeiten. Die auditive Komponente

wird deshalb betont, weil Fähigkeiten im Umgang mit der gesprochenen Sprache schriftsprachrelevanten visuellen Wahrnehmungsprozessen vorausgehen und von daher vergleichsweise größere Bedeutung für die Vorhersage späterer Lesekompetenz haben.

Entscheidende Fortschritte beim Lesenlernen werden im deutschsprachigen Raum etwa bis zum Ende der ersten Klassenstufe registriert. Zu diesem Zeitpunkt können die meisten Kinder eines Altersjahrgangs Grapheme (Buchstaben) bestimmten Lauten zuordnen und Laute zu Wörtern zusammenziehen (Lautsynthese). Aufgrund dieser Kompetenzen sind sie auch dazu imstande, sich neue, unbekannte Wörter zu erlesen. Das alphabetische Prinzip wird im Verlauf der ersten Schulklasse immer besser erfasst, was zur deutlichen Beschleunigung des Leseprozesses führt. Im Unterschied zu Kindern aus dem anglo-amerikanischen Raum müssen sich die deutschsprachigen Kinder nicht mit den vielen Tücken einer irregulären Orthographie herumschlagen: Während im Englischen für die Verschriftung der ca. 40 Sprachlaute über 400 Phoneme verwendet werden, sind es im Deutschen nur etwa 200. Deshalb sind Kinder gegen Ende der ersten Klassenstufe auch schon dazu imstande, sogenannte „Pseudowörter“ oder Kunstwörter korrekt zu lesen. Es fallen jedoch bereits zu diesem frühen Zeitpunkt enorme interindividuelle Unterschiede in der Lesegeschwindigkeit auf (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993).

Im weiteren Verlauf der Grundschulzeit beansprucht die Worterkennung immer weniger Zeit und auch einen geringeren Anteil an bewusster Aufmerksamkeitszuwendung. Die Schüler/innen wechseln allmählich in die Stufe der orthographischen Strategien und können beim Lesevorgang zunehmend größere Einheiten simultan beachten. Es wird immer weniger erforderlich, einzelne Wörter in ihre Buchstaben-Laut-Korrespondenzen zu zerlegen und die Laute zu synthetisieren, sie also phonologisch zu rekodieren. Über die simultane Erfassung und Verarbeitung größerer Worteinheiten, wie etwa Silben und Morpheme, wird letztlich der Übergang zur orthographischen Strategie vollzogen, bei der direkt auf ein spezifisches schriftsprachliches bzw. orthographisches Lexikon zugegriffen wird und eine Automatisierung des Worterkennens erfolgt. Obwohl sich für die Mehrzahl von fortgeschrittenen Grundschulern nachweisen lässt, dass sie erfolgreich mit orthographischen Strategien operieren können, ist auch in dieser Phase eine große interindividuelle Leistungsvarianz zu finden, die insbesondere als Variabilität der Lesegeschwindigkeit zum Ausdruck kommt (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Schneider & Näslund, 1999).

3.2 Prozessebenen der Lesekompetenz in der weiteren Entwicklung

Obwohl beim Leselernvorgang gerade in seiner frühen Phase die Identifikation einzelner Wörter im Vordergrund steht, bleibt er darauf nicht beschränkt. Modernen Theorien der Lesekompetenz ist gemeinsam, dass sie sich mehr oder weniger explizit auf hierarchische Modelle des Lesens bzw. Textverstehens beziehen und dabei Teilprozesse auf verschiedenen Verarbeitungsebenen analysieren (vgl. die Überblicke bei Christmann & Groeben, 1999, 2002, sowie Richter & Christmann, 2002, vgl. II.1 und II.2). Neben den Ebenen der Buchstaben- und Worterkennung spielt die Fähigkeit zur syntaktischen und semantischen Analyse von Wortfolgen bis hin zur satzübergreifenden Analyse von Textstrukturen bei der Erfassung von Lesekompetenz eine wichtige Rolle. Vorliegende Theorien zur Erklärung des Lesevorgangs (z.B. Fodor, 1983; McClelland & Rumelhart, 1981; van Dijk & Kintsch, 1983) unterscheiden sich vor allem darin, wie das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Ebenen modelliert wird. Es ist ihnen jedoch gemeinsam, dass sie vom Modell des/der fortgeschrittenen Lesers/Leserin ausgehen, dessen/deren Dekodierfähigkeiten schon sehr gut ausgeprägt sind und der / die schon über einiges Weltwissen verfügt.

In der modernen empirischen Leseforschung haben sich die interaktionistischen Modelle (insbesondere das Modell von Kintsch und van Dijk) vergleichsweise am besten bewährt (vgl. Richter & Christ-

mann, 2002). Diese Modelle gehen davon aus, dass im natürlichen Leseprozess Wörter nicht isoliert, sondern in einem weiteren sprachlichen Kontext verarbeitet werden. Der sprachliche Kontext bestimmt also die Wortidentifikation zu einem beträchtlichen Ausmaß mit. Weiterhin wird unterstellt, dass zum Verstehen der Bedeutung eines Satzes die Identifikation von einzelnen Wörtern nicht ausreicht. Stattdessen wird angenommen, dass Wortfolgen auf der Basis ihrer semantischen Relationen aufeinander bezogen zu Propositionen (semantischen Sinneinheiten) integriert werden (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998). Als empirische Belege für die propositionale Verarbeitung von Satzelementen gelten Studien, aus denen hervorgeht, dass Texte mit identischer Oberflächenstruktur, jedoch variierender propositionaler Tiefenstruktur unterschiedlich gut gelesen und verarbeitet werden (vgl. Richter & Christmann, 2002).

Wenn semantische Relationen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen analysiert werden, spricht man von „lokaler Kohärenzbildung“. Die Leser/innen stellen hier unter Rückgriff auf ihr inhaltsbezogenes oder allgemeines Weltwissen Verknüpfungen zwischen Propositionen her, was wohl in der Regel automatisch und nicht-strategisch geschieht. Demgegenüber wird von „globaler Kohärenzherstellung“ oder von „Bildung einer Makrostruktur“ (van Dijk, 1980a,b) gesprochen, wenn beim Lesen längerer und komplexerer Texte Propositionsfolgen in Form von größeren Textteilen analysiert werden, um den globalen inhaltlichen Zusammenhang auf höherer Abstraktionsebene zu erfassen. Es wird angenommen, dass solche Vorgänge zumindest teilweise bewusst ablaufen und im Vergleich zu den lokalen Kohärenzbildungen im Gedächtnis besser verankert sind (vgl. II.1)

3.3. Die Relevanz phonologischer Informationsverarbeitung für den Erwerb von Lesekompetenz

Das Erlernen von Schrift als graphischer Verschlüsselung sprachlicher Informationen erfordert und fördert – je nach Schriftsystem – unterschiedliche sprachanalytische Leistungen bzw. metasprachliche Bewusstheit (Andresen 1985). Gegenüber logographischen Schriften ist die Alphabetschrift besonders anspruchsvoll und abstrakt. Alphabetische Schriften erfordern eine Vergegenständlichung von Sprache (Abstraktion vom Handlungskontext und von der Bedeutung) und sind charakterisiert durch die Repräsentation von Wörtern (getrennt durch Lücken) und die Segmentierung von Wörtern in Sprechlaute mit bedeutungsunterscheidender Funktion (Phonemen), denen ihrerseits Schriftzeichen zugeordnet werden. Lernende müssen beim Erwerb der Alphabetschrift Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau von Schrift erlangen und erkennen, welche sprachlichen Einheiten (nämlich Wörter und Sprachlaute) in der Schrift repräsentiert werden (vgl. Downing & Valtin 1984, Valtin 2000). Auch neuere Arbeiten zur Analyse von Lesevorgängen und ihrer Vorhersage sowie Diagnose gerade bei jungen Kindern haben besonders die Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung als relevant identifiziert. Die drei unterschiedlichen Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung lassen sich folgendermaßen unterscheiden: Zunächst einmal sind Arbeiten zur Entwicklung der *phonologischen Bewusstheit*, also der Einsicht in die Phonologie der Sprache zu nennen. Diese Fähigkeit kann z.B. über Reimaufgaben, Aufgaben zur Silbensegmentierung und Aufgaben zur Analyse der Lautstruktur eines Wortes geprüft werden. Während die Fähigkeit zur Identifikation von größeren sprachlichen Einheiten wie Wörtern oder Silben auch als phonologische Bewusstheit charakterisiert wird, wird die Fähigkeit zur Differenzierung von kleineren Einheiten wie Einzellauten als sprachliche Bewusstheit im engeren Sinne oder phonemische Bewusstheit gekennzeichnet (vgl. Skowronek & Marx, 1989; Tunmer & Rohl, 1991). Letztere wird in der Regel erst mit Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs (dem Erlernen von Laut-Buchstaben-Korrespondenzen) erworben, die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne dagegen schon vor Schuleintritt.

Die zweite Komponente bezieht sich auf das *phonologische Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon*. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, sich über die Rekodierung von schriftlichen Symbolen in

lautliche Entsprechungen Zugang zum semantischen Lexikon zu verschaffen. Eine typische Leseaufgabe zur Illustration dieses Vorgangs würde darin bestehen, eine Reihe von Buchstaben zu erfassen (rekodieren) und dann zu entscheiden, ob es sich bei der vorgegebenen Buchstabenfolge um ein bedeutungshaltiges Wort oder um ein Pseudowort handelt, das keinen Sinn macht. Für die Qualität des Lesevorgangs ist die Geschwindigkeit dieses Vorgangs essentiell, weshalb in der Regel die Zeit gemessen wird, die der Rekodiervorgang benötigt. Zur Simulation dieses Vorgangs bei Vorschulkindern werden schnelle Benennaufgaben verwendet, bei denen die korrekten Farben unfarbig oder falschfarbig dargebotener Bildobjekte möglichst schnell zu benennen sind. Auch hier geht es darum, möglichst schnell auf Information im semantischen Lexikon zuzugreifen (vgl. II.2.1.4).

Als dritte Komponente fungiert das *phonetische Rekodieren im Arbeitsgedächtnis*. Darunter ist zu verstehen, dass schriftliche Symbole im Arbeitsgedächtnis lautsprachlich repräsentiert werden, um die Information möglichst lange aktiviert zu halten. Die Bedeutung dieser Komponente für den Schriftspracherwerb lässt sich daran illustrieren, dass Leseanfänger Laut für Laut langsam erlesen und schließlich zu einem ganzen Wort zusammenziehen müssen. Diese Aufgabe ist durchaus nicht einfach und erfordert die Konzentration aller erforderlichen Ressourcen. Nur im Fall eines absolut intakten Arbeitsgedächtnisses bleiben bereits erlesene Wortkomponenten bis zur vollständigen Synthese aktiviert.

Die Relevanz phonologischer Informationsverarbeitung für den Schriftspracherwerb ist mittlerweile in zahlreichen korrelativen Längsschnittstudien klar belegt worden (vgl. Überblick: Schneider & Edelstein, 1990; Schneider & Stengard, 1999). Die Studien sind in der Regel so aufgebaut, dass Aspekte der phonologischen Informationsverarbeitung sowie die Intelligenz der Kinder im Vorschulalter erfasst und dann zu späteren Lese-Rechtschreibleistungen (meist zu Beginn der Grundschule) in Beziehung gesetzt wurden. (Komponenten phonologische Informationsverarbeitung sollte auch in den ersten Schulwochen bzw. -monaten diagnostiziert werden). Die große prognostische Valenz von Unterschieden in der phonologischen Informationsverarbeitung für die spätere Lesekompetenz-Entwicklung konnte unabhängig von der jeweiligen Orthographie nachgewiesen werden.

Vergleichsweise wohl noch wichtiger war der ebenfalls vielfach replizierte Befund, dass sich insbesondere die phonologische Bewusstheit ab dem späten Kindergartenalter gezielt fördern lässt, was in den verfügbaren Trainingsstudien zu langfristig positiven Effekten bezüglich der Entwicklung der Lesekompetenz führt. Ein über mehrere Monate andauerndes systematisches Training der phonologischen Bewusstheit führte in unterschiedlichen Studien zu vergleichbar günstigen Befunden (vgl. den Überblick bei Schneider & Küspert, 2003, eine kritischere Sicht jedoch bei Brügelmann, im Druck). Andere vorschulische Förderprogramme finden sich bei Franzkowiak (2003). Neuere Arbeiten sprechen dafür, dass die gezielte vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit in Kombination mit einem Buchstaben-Laut-Zuordnungstraining gute Ergebnisse bringt und einen wirksamen Ansatz zur Vorbeugung von Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache darstellt.

Während Pädagogen und Lesedidaktiker sich oft für eine Einbindung eines derartigen Trainings in den Unterricht zum Schriftspracherwerb in den ersten Schulmonaten (Kirschhock 2004) aussprechen bzw. darauf verweisen, dass derartige Übungen Bestandteil der analytisch-synthetischen Leselehre und des spontanen Schreibens sind (Valtin 2003), wird von Psychologen oft auf die spezifische Wirksamkeit eines vorschulisch angesiedelten Trainings verwiesen (s.a. Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinie, 2002). Auf Basis einer umfangreichen Literaturrecherche kommt das US-amerikanische Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) zu dem Schluss, dass die Wirksamkeit eines Trainings von Komponenten phonemischer Informationsverarbeitung bei Kindergartenkindern, Vorschüler/innen und bei Erstklässlern, die gerade mit dem Lesenlernen beginnen, erfolgreich ist.

3.4 Die Entwicklung von (Lese-)strategien und ihre Bedeutung für Lese- und Textverständnis

Im Zusammenhang mit empirischen Studien zum Metagedächtnis von Grundschulkindern wurde immer wieder beobachtet, dass sich das Wissen um Lern- und Behaltensstrategien im Verlauf der Grundschulzeit ständig verbessert, jedoch je nach Schwierigkeit der Aufgabe auch gegen Ende der Grundschulzeit noch durchaus defizitär sein kann (vgl. Schneider & Pressley, 1997). Zu den schwierigsten Aufgaben gehört sicherlich das angemessene Verarbeiten und Verstehen von Textinformationen. Wir gehen davon aus, dass sich zum einen das spezifische deklarative Metagedächtnis (also das bewusste, verbalisierbare Wissen über angemessene Vorgehensweisen beim Lesen und Verarbeiten von Texten) und auch das prozedurale Metagedächtnis (also das Überwachen und die Steuerung des Leseprozesses bei einer aktuellen Leseaufgabe) erst im Laufe der späten Kindheit und des frühen Jugendalters deutlich verbessern (s. a. Hasselhorn, 2001). Es ist sehr wahrscheinlich, dass die rasche Entwicklung von Strategien in dieser Zeit von den spezifischen Anforderungen der Schule bestimmt wird, in denen der Gedächtnisaktivität und besonders dem genauen Erinnern eine besondere Bedeutung zukommt. Gleichzeitig werden in der Schule spezifische Strategien beim Lesen und Schreiben kultiviert, indem Strategien z.B. auch über die mit den Aufgabenanforderungen verbundenen Erfolgs- bzw. Misserfolgslebnisse gelernt werden (Wellman, 1988).

In inzwischen schon klassischen Studien konnten Ann Brown und ihre Mitarbeiter demonstrieren, dass Grundschüler beim Lernen und Verstehen von Texten größere Schwierigkeiten zeigen und beileibe nicht optimal vorgehen (vgl. z.B. den Überblick bei Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983). Sie zeigten etwa im Vergleich zu Jugendlichen und Collegestudenten wesentlich weniger Sensibilität für die Wichtigkeit von Text-Sinneinheiten. Fünftklässler waren dazu in der Lage, die zentralen Sinneinheiten des Textes zu identifizieren, konnten jedoch im Unterschied zu den älteren Probanden keine weitere Differenzierung vornehmen. Die Rolle des bereichsspezifischen Vorwissens für die Lösung solcher Aufgaben wurde einige Jahre später in einer Studie von Schneider, Körkel und Weichert (1989) demonstriert, die zeigte, dass Fußballexperten der dritten Klassenstufe im Vergleich zu Fußballnovizen der siebten Klassenstufe wesentlich sensibler für die Wichtigkeit von Informationen eines fußball-bezogenen Textes waren. Ihre Wichtigkeitseinschätzungen korrespondierten schon sehr gut mit denen von erwachsenen Experten. Dieser Befund macht deutlich, dass Kinder dieser Altersstufe schon sehr wohl relevantes metakognitives Wissen zeigen können, es jedoch sehr von ihrem bereichsspezifischen Vorwissen abhängt, ob sie es de facto realisieren. Van Kraayenoord und Schneider (1999) fanden schon in der 3. und 4. Klasse zwischen guten und schwachen Schüler/innen Unterschiede im metakognitiven Lernstrategiewissen. Dabei deuten verschiedene Studien darauf hin, dass der schulische Einfluss mit den jeweils unterschiedlichen Unterrichtspraktiken entscheidend mitbestimmt, wann Kinder welche Strategien beherrschen. Die Entwicklung ist jedoch bereichsspezifisch, und die metakognitiven Anforderungen, die eine komplexe Aufgabe wie die Textverarbeitung verlangt, scheinen sich erst nach dem erfolgreichen Erwerb von Wissen in anderen Gedächtnisbereichen am Ende der Grundschulzeit herauszubilden.

Allgemein zeigt sich, dass sich textbezogene Überwachungsaktivitäten (also etwa das Entdecken von Inkonsistenzen in Texten) im späten Kindes- und frühen Jugendalter noch deutlich verbessern und auch im Erwachsenenalter oftmals nicht perfekt eingesetzt werden. Dies gilt auch für die Lernzeit in so genannten „study time apportionment tasks“, bei denen die Probanden (üblicherweise Kinder und Jugendliche) selbst bestimmen können, wie viel Zeit sie sich für das Erarbeiten leichter und schwererer Texte geben. Im Vergleich zu älteren Probanden (College-Studenten) wählen sich Grundschüler bei der Option, Teile des Textes noch einmal lesen zu können, meist die insgesamt wichtigsten Textteile aus, deren Botschaft sie meist schon kennen. Lediglich die älteren Probanden fokussieren bei einer solchen Option auf Textabschnitte unterer Wichtigkeitsstufe, was auf besser entwickelte Überwachungsaktivitäten schließen lässt. Sie zeigen auch eher die Tendenz zur Anwendung von

Selbsttestungs-Strategien, um herauszufinden, was sie von einem konkreten Text verstanden haben (vgl. Brown et al., 1983; Schneider & Pressley, 1997; Schneider & Lockl, 2002).

Nach Borkowski, Milstead und Hale (1988) entsteht beim Strategieverwerb zuerst spezifisches Strategiewissen und im Laufe dieses Zuwachses erst allgemeines Strategiewissen. Auch Zimmerman (1989) und Baumert und Köller (1996) sprechen von einem Strategieverwerb, der erst in einem spezifischen Kontext erfolgt, wobei es dann durch wiederholtes Anwenden auch in anderen Kontexten dazu kommt, dass die Strategien allgemeiner und damit flexibler nutzbar sind. Auch Pintrich und De Groot (1990) und Baumert (1993) konnten bei einem Vergleich zwischen Schüler/innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen bzw. Erwachsenen eine Ausdifferenzierung der Strategien mit zunehmendem Alter nachweisen. Parallel dazu nimmt auch die Effektivität und transsituationale Anwendung von Strategien im Laufe der Schulzeit zu (Schneider & Pressley, 1997). Der Prozess der Entwicklung von Effektivität und des Transfers kann durch spezifische Anleitung erheblich unterstützt werden (Brown & Palincsar, 1987, s.a. II.2.1.5 und Abschnitt II.7).

4. Die frühe Lesesozialisation: Bedeutung und Potenziale der Familie³

Die Entwicklung von Lesekompetenz stellt das Resultat eines Sozialisationsprozesses dar. Neben der Schule ist es vor allem die Familie, die erheblichen Einfluss auf den Verlauf der Lesesozialisation hat. Hurrelmann (2004b) bezeichnet die Familie als „nicht nur früheste, sondern auch wirksamste Instanz der Lesesozialisation“, die sowohl vor der Schule als auch während der Schulzeit wirksam ist. Lesesozialisation beginnt also nicht mit dem Schulbeginn, sondern findet im Rahmen wichtiger vorbereitender Prozesse in Bezug auf Sprache und Schrift bereits in den Jahren davor statt. Die Lebensphase der Kindheit ist grundlegend für spätere Lesekarrieren (Böck, 2001; Oerter, 1999; Wieler, 1997). Die Einflüsse der primären Sozialisationsinstanz Familie sind für die frühe Entwicklung von Lesekompetenz (bzw. ihrer Vorläuferkompetenzen, vgl. II.3) von grundlegender Bedeutung, gleichzeitig wird deutlich, dass Anregung und Unterstützung in den Familien sich sowohl quantitativ als auch qualitativ deutlich unterscheiden. Familiäre Prozesse und Rahmenbedingungen beeinflussen den Erwerb von Vorläuferfähigkeiten für das Lesen, von lesebezogenen Werten und Normen und von Interesse am Lesen. Kinder sammeln in ihren Familien Vorerfahrungen in der visuellen, sprachlichen und auditiv-artikulatorischen Wahrnehmung. Marx (1997) unterscheidet bei den Vorläuferfähigkeiten als Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb „*schriftsprachrelevante*“ Merkmale (allgemeine Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen, z.B. kognitive Fähigkeiten) und spezielle für das Verständnis der Schriftsprache „*schriftsprachspezifische*“ Fertigkeiten.

Für den Umgang mit Schriftsprache ist u.a. die kindliche Sprachentwicklung, die durch eine anregende sprachliche Umgebung geprägt wird, entscheidend. So sind es vor allem die sprachlich-interaktiven Erfahrungen, die die frühe Basis für den Erwerb von Lesekompetenz bilden (McLane & MacNamee, 1990). Zu den wichtigen Voraussetzungen des Lesens, die in der familiären Sozialisation wesentlich geschaffen werden, gehören das Sprach-, Welt- und inhaltliche Vorwissen und der Wortschatz (vgl. II.2.1). Gleichzeitig erwerben Kinder durch die Interaktion und Kommunikation Wissen über die Funktionen des Lesens, wobei z.B. Purcell-Gates (1989) ein geringeres Wissen über die verschiedenen Funktionen des Lesens bei Kindern aus sozial schwachen Familien feststellte. Darüber hinaus kann die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation (vgl. II.5) in Familien frühzeitig geübt werden, und im Sinne von Vygotskij (1969) können dabei auch Strukturen der Sprache zu Strukturen des Denkens verinnerlicht werden. Das Lösen von Wörtern und Inhalten aus konkreten Kontexten in elaborierter Sprache fördert das Entstehen von Konzepten und Schemata (Oerter, 1999), die den Verstehenspro-

³ Der in diesem Abschnitt dargestellte Forschungsstand entstammt in weiten Teilen einem entsprechenden Überblick aus dem Dissertationsvorhaben von McElvany (in Vorb.).

zess beim Lesen mitgestalten. Die metasprachlichen Kompetenzen der Kinder werden durch die Kommunikation mit erwachsenen Familienmitgliedern indirekt durch den Umgang mit Sprache und direkt durch Kommunikation über Sprache gefördert. Nicht nur der linguistischen, sondern vor allem auch der Herausbildung von phonologischer Bewußtheit kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu (vgl. II.3; Schneider et al., 1994). So korreliert das Wortlesen in der Schule mit der – schichtspezifisch unterschiedlich ausgeprägten – phonologischen Sensitivität von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren (Lonigan, Burgess, Anthony & Barker, 1998).

Die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes sind in der familiären Lesesozialisation wesentlich auch dadurch geprägt, ein Verständnis der Unterschiedlichkeit von mündlicher und geschriebener Sprache zu entwickeln (z.B. Wells, 1985) und damit im Sinne der Kulturhistorischen Schule neben der Sprache als Werkzeug einer Kultur sich auch mit der Schrift als kulturellem Werkzeug vertraut zu machen (Oerter, 1999). Schriftliche Sprache unterscheidet sich als Modus der Kommunikation von mündlicher Sprache durch die Elaboriertheit, die Dichte der Informationen und die Situationsabstraktheit. Damit ist die Sprachentwicklung des Kindes nicht nur Voraussetzung des erfolgreichen Leseprozesses, sondern wird durch diesen auch selber nachdrücklich gefördert (Hurrelmann, 1994).

Die Familie stellt die zentrale kognitive und affektive Erfahrungsbasis der Kinder für den Erwerb der Vorläuferfähigkeiten des Lesens, also für lesebezogene Werte und Normen und für die Entstehung von Leseinteresse dar. Die Einbindung des Lesens in die kulturelle und soziale Praxis der Familie (Lesesozialisation in der Familie) geschieht dabei auf unterschiedliche Art und Weise. Zentral ist hierbei vor allem die Art und Weise der *Kommunikation in der Familie*. Im Rahmen von Kommunikation können über reine Fakten hinaus eigene Gedanken ausgetauscht, Inhalte elaboriert und auf situationsabstrakte Konzepte Bezug genommen werden, was besondere Bedeutung für die Ausbildung der Sprach- und Denkstrukturen der Kinder hat (Torrance & Olson, 1985; Vygotskij, 1969). Dabei konstituiert sich die Lesesozialisation auch aus den alltäglichen Kommunikationsformen heraus und nutzt vor allem diejenige mündliche Kommunikation, die über den direkten Alltag hinaus geht und „konzeptionell schriftlich“ (z.B. situationsdistanziert) ist.

Kinder sammeln in ihren Familien Vorerfahrungen für das spätere Lesen vor allem im Rahmen von konkreten *prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen*, die Bruner (1987) als routinemässige Interaktionen zwischen Eltern und Kind „Formate“ nennt. Der Bereich der prä- und paraliterarischen sprachlichen Kommunikation, bei der bereits ähnlich der schriftlichen Sprache beim Lesen eine Auseinandersetzung mit elaborierter, situationsdistanzierter, textförmiger Sprache stattfindet, umfasst dabei z.B. das Vorlesen, das Singen von Liedern, Reimen oder Spielen von Sprachspielen (vgl. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993). Eine weitere prä- und paraliterarische Kommunikationsform ist das Erzählen von Geschichten, die zwar in den Bereich der Mündlichkeit gehört, sich aber mit elaborierteren sprachlichen Strukturen und Textsortenmustern von der alltäglichen Sprache absetzt und dadurch der Schriftsprache näher kommt.

Ein Beispiel für eine frühe Form der Lesesozialisation ist das *Bilderbuchlesen*. Beim „Lesen“ eines Bilderbuchs sind die Dichte der Benennung von Gegenständen, die Intensität der Interaktion und die Interaktionsstandardisierung besonders hoch, so dass das Bilderbuchlesen als „ideale Sprachlernsituation“ bezeichnet werden kann (Snow & Goldfield, 1983). Das gemeinsame Lesen eines Bilderbuchs erlaubt außerdem einen Prozess der Dekontextualisierung von Wörtern aus ihrem direkten Handlungszusammenhang (Oerter, 1999; s. auch Charlton & Neumann, 1990; Oerter, 1997) und fördert die kommunikative Funktion von Sprache. Das Kind lernt dabei den Symbolcharakter von Bildern und Sprache durch die symbolische Konstruktion des abstrakten Charakters der visuellen Repräsentation im Buch (wie auch der Sprache beim Vorlesen) anhand von bestimmten Interaktionsritualen kennen (Ninio & Bruner, 1978).

Ein weiteres Lesesozialisationsbeispiel ist das *Vorlesen*, bei dem die Verbindung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit besonders eng ist (Hurrelmann, 1994). So kommt die US-amerikanische *Commission on Reading* im Jahr 1985 zu dem Schluss, dass „the single most important activity for building the knowledge required for eventual success in reading is reading aloud to children“ (Anderson u.a., 1985). Als mögliche Mechanismen für den positiven Einfluss des Vorlesens auf eigenes Lesen der Kinder werden u.a. die Förderung des kindlichen Interesses am Lesen, der Bewußtheit für Buchstaben-Laut-Verbindungen, der Wortschatzerweiterung und der Kenntnis von Strukturen, Schemata und Schriftkonventionen als Voraussetzungen für das Textverständnis diskutiert (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Cochran-Smith, 1984; Mason & Allen, 1986). Trelease (1989) betont als förderlichen Aspekt des Vorlesens neben dem positiven Vorbild der Eltern und den neuen Informationen und Erfahrungen, mit denen sich die Kinder durch die vorgelesenen Inhalte auseinandersetzen, auch das Einüben von Aufmerksamkeit über längere Zeitspannen. Wie auch das Bilderbuchlesen ist das Vorlesen trotz der Schriftlichkeit vor allem auch ein interaktives, soziales Medium. Ähnlich dem mündlichen Erzählen kann beim Vorlesen die Vermittlung eines Textes über einen interaktiven, dialogischen Prozess erfolgen. Dabei kann sich das Kind an einem „kompetenten Anderen“ orientieren, wenn es z.B. darum geht, die Bedeutung eines Textes zu erschließen und auszuhandeln.

Auch bezüglich der Motivationsförderung, des Aufbaus von Wissen und der Vorbereitung von Anschlusskommunikation enthält die Vorlesesituation viele „Lerngelegenheiten“, so z.B. durch die Auswahl der Texte im Hinblick auf Interessantheitsgrad für die Kinder oder die Vorlesekompetenz der Eltern. Generell bieten Vorlesesituationen jedoch durch die gemeinsamen Ko-Konstruktionsprozesse in der sozialen Situation die Möglichkeit, individuell abgestimmt auf die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes mehrere wesentliche Aspekte der Lesekompetenz wie den Aufbau von Verständnis, das Verknüpfen mit vorhandenem Wissen, das Reflektieren und Bewerten oder die Kommunikation über die vorgelesenen Inhalte zu üben, ohne dass das Kind das Dekodieren von Schrift selber beherrschen muss.

Angesichts der zentralen Bedeutung, die Vorlesen und Erzählen als Basis der Leseförderung im Elternhaus haben, ist es bedenklich, dass laut neuen Forschungen die die Lese- und Leserentwicklung prägenden Einflüsse deutlich zurückgehen. So sagten in der Studie „Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend“ der Stiftung Lesen im Jahr 2000 nur noch 24 Prozent der Befragten, dass man zu Hause darauf achtete, ob Bücher gelesen wurden; acht Jahre früher sagten dies noch 37 Prozent. Dass man sich mit den Eltern über ein Buch unterhalten hat, sagten 19 Prozent gegenüber 27 Prozent vor acht Jahren.

Neben den direkt um das Medium Buch herum gruppierbaren Aktivitäten des Vorlesens und des gemeinsamen Betrachtens eines Bilderbuchs hat sich die allgemeine kulturelle Praxis im Sinne von kulturellen Aktivitäten und des Besitzes von Kulturgütern in zahlreichen empirischen Studien als wesentliches weiteres Element der familiären (Lese-)Sozialisation herausgestellt. Hinsichtlich dieser Merkmale unterscheiden sich Leser/innen im Vergleich zu Nicht-Leser/innen (z.B. Franzmann, 2002a). Auch die kulturellen Orientierungen bzw. die Wertschätzung des Lesens in der Familie sind entscheidende Faktoren. Die Einstellung der Eltern zum Lesen wird in vielen Kommunikations- und Interaktionssituationen im familiären Alltag deutlich und für die Kinder erfahrbar und hat Auswirkungen auf die Gestaltung der familiären Lesesozialisation durch die Eltern (z.B. im Hinblick auf die prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen). Bandura (1979) erklärt die Bedeutung der elterlichen Einstellungen und Orientierungen für die Kinder damit, dass diese sich mit den Aspirationen und Wertvorstellungen ihrer Eltern identifizieren und in Antizipation von elterlicher Zustimmung den elterlichen Standards nachkommen. In Weiterführung der Frage der kulturellen Normen in der Familie beschreibt Hurrelmann (1994) den Vorbildcharakter der Eltern. „Man braucht, um Leser zu werden, eine anregende Leseumwelt und erwachsene Lesevorbilder, die ihre eigene kulturelle Orien-

tierung persönlich verbindlich und kompetent auch zu erkennen geben.“ Weder das reine Vorhandensein von Büchern im Elternhaus noch Bekundungen von Eltern zur Bedeutung des Lesens sind demnach ausreichend, sondern müssen durch tatsächliches, konkretes Leseverhalten der Eltern begleitet werden. Durch erwachsene Lesevorbilder entstehen gemeinsame Gespräche über Bücher, gemeinsame Leseinteressen und gemeinsame Lesesituationen (Hurrelmann, 1994).

Die soziale und kommunikative lesebezogene Praxis der Familie lässt sich im Sinne von Coleman (1988) auch als soziales Kapital verstehen, das in der sozialen Beziehung mit den Familienmitgliedern als relevanten anderen Personen für das Kind gewisse Normen, Erwartungen, Verpflichtungen oder auch soziale Kontrolle hinsichtlich des Lesens festlegt. Die kulturelle Praxis in Bezug auf das Lesen wie auch der Besitz von Kulturgütern sind nach Bourdieu (1992) als Ressource des inkorporierten bzw. objektivierten kulturellen Kapitals einzuordnen, die kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Lesekompetenzerwerb unterstützt.

5. Anschlusskommunikation: informelle und formelle Kommunikationsprozesse beim und nach dem Lesen

Anschlusskommunikationen haben – vor allem im belletristischen-literarischen Bereich – seit jeher eine gewichtige Rolle gespielt, ohne allerdings so benannt zu werden. Eine historisch bedeutsame Variante stellen z.B. die Literarischen Salons (im Frankreich des 17. bis 19. Jahrhunderts) dar, in denen die Kommunikation über Literatur Teil eines umfassenden kulturell-politischen Diskurses war (Rièse, 1962); in Deutschland waren (zu Beginn des 19. Jahrhunderts) die Salons der Romantikerinnen Zentren literarischer Geselligkeit (vgl. Drewitz, 1965). Im 20. Jahrhundert führten die gesellschaftlichen Umbrüche dazu, dass die literaturbezogenen Kommunikationen eher in literarischen Gesellschaften fortgeführt wurden, die sich bestimmten Autoren/innen (oder Epochen) widmeten (vgl. Arnold, 1991). Dies sind allerdings lediglich zwei Beispiele eher formeller bzw. institutionalisierter Varianten der Anschlusskommunikation, die sozusagen nur die sichtbare Spitze des Eisberges darstellen, während das Gros der informellen Anschlusskommunikationen z.B. zur Zeit und im Rahmen des Großbürgerturns als Selbstverständlichkeit galt.

Das Konzept der Anschlusskommunikation ist mittlerweile für verschiedene mediale Angebote ausgearbeitet worden. Im Print-Bereich geht der Begriff der Anschlusskommunikation prototypisch von der Situation des intimen, individuellen Lesens (allein für sich) aus und bezeichnet dann alle auf dieser individuellen Rezeption aufbauenden Kommunikationsprozesse mit Anderen. Insofern sich solche Rezeptions-Kommunikations-Sequenzen auch für einzelne Textteile im Rahmen eines auf den Gesamttext bezogenen Verarbeitungsprozesses ergeben können, bezeichnet Anschlusskommunikation primär die Verarbeitungsebenen und kann, bezogen auf den Gesamttext, auch in Form einer Begleitkommunikation stattfinden. Theoretisch wird mit dem Konzept der Anschlusskommunikation eine konstruktivistisch-interaktionistische Perspektive verfolgt, die einseitig gewichtende Theorietraditionen zu integrieren vermag. So ist die frühe Textwirkungsforschung (implizit) von einer Überwältigung der Rezipienten/innen durch den Text ausgegangen (vgl. Drinkmann & Groeben, 1989), während die rezeptionsästhetisch orientierte Perspektive die bedeutungskonstitutive Rolle der Rezipienten/innen z.T. bis zur Irrelevanz des Textfaktors übersteigert hat (z.B. im Radikalen Konstruktivismus: Schmidt, 1994). Das Konzept der Anschlusskommunikation modelliert die differenzierte Interaktion zwischen Text- und Leserfaktor (Sutter, 2002), und zwar in Bezug auf die kommunikative Verarbeitung und d.h. die soziale Elaboration von (Text-)Bedeutung/en. Gerade im Bereich des Print-Mediums sind dabei informelle und formelle Varianten von Anschlusskommunikation zu unterscheiden; bei den informellen handelt es sich um all jene Anschluss-/Begleitkommunikationen, die – mehr oder minder geplant – in die Alltagskommunikation integriert sind; formelle Anschluss-/Begleitkom-

munikationen liegen in institutionalisierten Kontexten vor, insbesondere ist der gesamte Literaturunterricht (in der Schule) als eine (formelle) Variante von Anschlusskommunikation anzusehen.

Die Rolle der Anschlusskommunikation für die Entwicklung von Lesekompetenz weist ontogenetische Akzentuierungen bestimmter Sozialisationsinstanzen auf. In der (frühen) Kindheit spielt die Familie die zentrale Rolle für die (Wirksamkeit von) Anschlusskommunikationen, im Schulalter ist es die formelle Instanz der Schule, ab der Pubertät die Peer-Group, was sich auch im Erwachsenenalter fortsetzt, z.T. mit Schwergewicht auf dyadischen Partnerschaften (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004; Hurrelmann, 2004b). In der familialen Sozialisation erweisen sich (begleitende) Anschlusskommunikationen schon im frühen Kindesalter als essenziell für die Lesesozialisation. Das beginnt bereits beim gemeinsamen Bilderbuch-„Lesen“ von (zumeist) Mutter und Kind, bei dem es im dialogischen Benennungsspiel darum geht, eine Verknüpfung zwischen Text und Welt-erfahrung des Kindes (im Alter von 10 bis 20 Monaten) herzustellen und so die kontextabstrakte Bilderbuchdarstellung kommunikativ-kontextualisierend zu interpretieren (Braun, 1995). Dabei lässt sich ein Entwicklungsverlauf vom einfachen Benennen bis zur gemeinsamen Ausfüllung von elementaren Skript-Erzählungen bei szenischen Vorlagen feststellen. Auch beim Geschichten-Vorlesen haben die Anschlusskommunikationen im Eltern-Kind-Dialog eine entscheidende Funktion, wobei die Struktur dieses Dialogs deutlich kultur- und schichtspezifisch geprägt ist (Wieler, 1997, s.a. II.4). Eltern niedrigerer Sozialschichten zielen hier die Vermittlung eines feststehenden Textsinns an, während in höheren Schichten eine möglichst gleichberechtigte Erarbeitung potenzieller Textbedeutungen im Mittelpunkt steht. Ein solches „flexibles Gerüst“ der Vorleseinteraktion ist für die kindliche Lesesozialisation (im Kindergartenalter) eindeutig produktiver als rigide, starre oder instabile Gerüste (Charlton, 1995, Schneider, 1994). Diese Formen der Anschlusskommunikation bilden (zusammen mit Sprachspielen, Kinderreimen, Kindergedichten etc.) wichtige prä- und paraliterarische Kommunikationsformen, die im Bereich der Mündlichkeit auf das Lesen vorbereiten (Hurrelmann, 2004a). Auch für die (im engeren Sinn auf Schriftlichkeit bezogene) Lesesozialisation im Grundschulalter haben familiäre Anschlusskommunikationen ein zentrales Gewicht. Hier reicht es, wie immer wieder nachgewiesen, nicht aus, dass die Eltern das Lesen als hoch zu schätzenden Wert propagieren, sondern sie müssen diesen Wert auch selbst leben (Hurrelmann, Hammer, & Nieß, 1993). Kinder können die Befolgung dieser (Lese-)Norm durch die Eltern in der Regel sehr valide einschätzen; als harter Indikator wird dabei zumeist das elterliche Leseverhalten angeführt, das allerdings für die Kinder z.T. nicht direkt beobachtbar sein dürfte, auf jeden Fall aber über die Anschlusskommunikation/en erschlossen werden kann. Auf diese Art und Weise erweist sich die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag als stärkster Einflussfaktor für Lesemotivation und Lesehäufigkeit der Kinder. Da auch diese Einbindung stark schichtspezifisch variiert, werden dadurch schichtspezifische Sozialisationsunterschiede im Grundschulalter weiter zementiert. Grundsätzlich besteht die optimale Struktur der Anschlusskommunikation (in diesem Alter) darin, die ästhetischen Merkmale literarischer Texte – insbesondere die Polyvalenz und Polyinterpretierbarkeit – konstruktiv zu nutzen, indem eine (flexible) Bedeutungskonstituierung im Eltern-Kind-Dialog „ausgehandelt“ wird und so die Kinder die Ko-Konstruktion von Sinn dimensionen unter Bezug auf die eigene Lebenswelt lernen und damit auf lange Sicht in die Lage versetzt werden, ihre eigene „Lesekultur“ zu entwickeln (Hurrelmann, 2004a).

Im Jugendalter verschieben sich das zentrale Ausmaß und Gewicht der Anschlusskommunikationen auf die Sozialisationsinstanzen Schule und Gleichaltrigengruppe (Groeben & Hurrelmann, 2004). Die familiäre Sozialisation wirkt sich damit nur noch indirekt aus, nämlich als Vorbahnung für die Selektion von Schulformen und Jugendkulturen (Groeben & Schroeder, 2004). In der Sozialisationsinstanz Schule werden Anschlusskommunikationen in formeller Weise institutionalisiert eingeübt. Die von der Literaturdidaktik (in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts) erarbeiteten Unterrichtsmodelle verdeutlichen die Bandbreite möglicher Strukturen von Anschlusskommunikationen (vgl. im Überblick z.B. Paefgen, 1999):

Aus der Phase der werkimmanenten Poetik datiert dabei der am „dichterischen Einzelwerk“ orientierte, fragend-entwickelnde Unterricht, der auf die Rekonstruktion der einen „richtigen“ Textbedeutung ausgerichtet ist. Mit der literaturtheoretischen Position des Strukturalismus verschiebt sich dann der Akzent dieses Unterrichts mehr auf Methodenorientierung und formale Textanalyse, in der Konzepte der elementaren Poetik und Formenlehre im Mittelpunkt stehen. Die ideologiekritische Literaturtheorie akzentuiert ein kritisches Lesen von Texten aller Gattungen und auch Qualitätsschichten, was die Einbeziehung von Unterhaltungs- und sog. Trivialliteratur impliziert, für die das Herausarbeiten von Intentionen und Wirkmechanismen im Mittelpunkt steht – allerdings in der Regel weiterhin in Form eines eher lehrergesteuerten Unterrichts. Unter Rückgriff auf die hermeneutische Tradition gibt es jedoch auch eine gesprächstheoretische Fundierung, die einen möglichst gleichberechtigten Austausch zwischen Lehrperson und Schüler/innen anzielt, wobei der Einfluss des institutionellen Kontextes minimiert werden soll (z.B. Härle & Rank, 2004). In der Folge der Rezeptionsästhetik sind dann Modelle des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts entworfen worden, in denen zum einen die Erfahrung von unterschiedlichen (legitimen) Rezeptionsvarianten angezielt ist, zum anderen aber auch die Interpretation von Texten als produktiver Umgang mit ihnen (von der Vervollständigung eines Ausgangstextes über seine Veränderung, z.B. in Richtung auf ein anderes Genre, bis hin zur Transformation in ein anderes Medium). Damit verbunden ist eine Erweiterung des lehrerzentrierten Unterrichts um kreative Arbeitsformen in Gruppenarbeit, „Werkstattunterricht“ etc. Hier zeigt sich, welche aktive Eigenständigkeit Anschlusskommunikationen im Extremfall einnehmen können. Die kulturwissenschaftliche Position einer medienintegrativen Literaturdidaktik führt diese produktionsorientierte Form der Anschlusskommunikation weiter durch Nutzung intermedialer Bezüge von Texten und Themen in Anknüpfung an auch außerschulische Interessen und Formen der Medienpraxis auf Seiten der Schüler/innen.

Die Wirksamkeit dieser institutionalisierten Formen von Anschlusskommunikation (durch die Unterrichtsmethode) wurde bislang allerdings nicht zureichend überprüft, insbesondere nicht in Wechselwirkung mit motivationalen und kognitiven schülerseitigen Voraussetzungen (Groeben, 2005). Aus retrospektiven lesebiografischen Untersuchungen gibt es jedoch immer wieder auch Hinweise auf geglättete schulische Lesesozialisation (Eggert & Garbe, 2003), die allerdings in Interdependenz mit familialen und Peer-Group-Anschlusskommunikationen gesehen werden müssen.

Insbesondere in der Phase der „Lesekrise“ in der Jugend werden Familie wie Schule von den Jugendlichen als Sozialisationsinstanzen eher abgewertet; parallel dazu wächst das Gewicht der Gleichaltrigen-Gruppe als potenzieller Sozialisationsinstanz, auch für die Lesesozialisation (Rosebrock, 2004). Dabei spielen in den Anschlusskommunikationen der Gleichaltrigen sicherlich andere Medien (Musik, Fernsehen, Video, Kino) eine größere Rolle, aber das Print-Medium wird durchaus einbezogen, was auch zu einer Rückkopplung in Bezug z.B. auf die Lesestoffe führt. In den Anschlusskommunikationen der Peer-Group spielen Aspekte der Lektürewahl, der Einigung über Textbedeutungen und der Bewertung von Lektürestoffen gleichermaßen eine Rolle, so dass man sie – im positiven Fall – als paradigmatisches Beispiel für die Sozialisation als Ko-Konstruktion ansehen kann, d.h. für die konstruktive Aktivität, in der Mitgliedschaftsentwürfe der Gesellschaft ausgewählt und – ggf. mit Modifikationen – realisiert werden (Valsiner, 1994; Vorderer & Valsiner, 1997). Dieser optimale Fall ist im Bereich der Lesesozialisation allerdings vor allem auf weibliche Gleichaltrigengruppen der Mittelschicht konzentriert, während männliche Unterschichtgruppen diese konstruktive Effektivität für die Lesesozialisation gerade nicht erreichen (Rosebrock, 2004). Das erstaunliche Wirkpotenzial, das in Anschlusskommunikationen enthalten ist, wird aber besonders augenfällig in dem Phänomen, dass ehemalige Leser/innen im Erwachsenenalter am ehesten durch die lektürebezogene Kommunikation in Partnerschaften wieder zu einer (stabilen) Lesemotivation zurückfinden (Köcher, 1993).

Damit lassen sich – zusammenfassend – verschiedene Funktionen von Anschlusskommunikation festhalten, die diese akzentuierend je nach Alter und sozialem Umfeld ausüben können (vgl. z.B. Sutter, 2002): Anschlusskommunikationen können der Vermittlung oder Festigung der Kulturtechnik Lesen dienen, indem sie motivationale und kognitive Voraussetzungen sowie Anforderungen der Schriftrezeption einüben. Die prototypische Funktion, die auch im gesellschaftlichen Alltagsbewusstsein mit dem Konzept der Anschlusskommunikation verbunden ist, bezieht sich sicherlich auf die Förderung des Verstehens von literarischen Texten; hier reicht die Bandbreite von der auf literarische

Texte bezogenen informellen Familienkommunikation über Literaturgesprächskreise (heute der Volkshochschulen, Literaturhäuser etc.) bis zu den wissenschaftlich fundierten Unterrichtsmethoden der Literaturdidaktik. Nicht zu vernachlässigen ist allerdings auch die Funktion, dass Anschlusskommunikationen der Unterhaltung und dem Genusserlebnis dienen können, weil gerade der damit verbundene Lust- und Erlebnisfaktor sehr wohl zur Steigerung und Stabilisierung der Leseintensität und -motivation beitragen dürfte. Letztlich tragen Anschlusskommunikationen – sowohl in der formellen Sozialisationsinstanz Schule als auch im informellen Umfeld unter Gleichaltrigen – auch zur Persönlichkeitsbildung bei.

6. Die differenzielle Perspektive: Spezifika im Erwerb und in der Förderung von Lesekompetenz bei einzelnen Gruppen

6.1. Was unterscheidet gute und schwache Leser/innen?

In modernen Theorien zum Leseverstehen wird Lesen als ein komplexer Vorgang beschrieben, der auf einer Reihe hierarchisch organisierter Teilprozesse beruht. Lesen beginnt mit der visuellen Wahrnehmung von Buchstaben, setzt sich mit der Worterkennung und der semantischen und syntaktischen Integration einzelner Wörter zu zusammenhängenden Sätzen fort und umfaßt schließlich aktiv-konstruktive Prozesse zur Bildung einer übergreifenden Repräsentation des Textinhalts (z.B. van Dijk & Kintsch, 1983). Insbesondere von den hierarchiehöheren aktiv-konstruktiven Prozessen auf Satz- und Textebenen wird dabei angenommen, dass sie miteinander interagieren.

Gute und schwache Leser/innen unterscheiden sich in der Bewältigung von Teilprozessen auf allen genannten Prozessebenen. Trotzdem kommen nicht alle Teilprozesse gleichermaßen für eine Erklärung interindividueller Unterschiede im allgemein erreichbaren Leseverständnis in Frage (vgl. Richter & Christmann, 2002):

Basale Wahrnehmungsprozesse: Blickbewegungsuntersuchungen haben gezeigt, dass schwache Leser/innen einzelne Wörter länger fixieren und dass ihre Blickbewegungen mehr Rücksprünge (Regression) im Text aufweisen (z.B. Olson, Kliegl & Davidson, 1983). Diese Auffälligkeiten zeigen sich allerdings nur bei verbalen, nicht jedoch bei nonverbalen Stimuli. Zudem zieht eine Veränderung von Blickbewegungsmustern durch entsprechende Trainings keine Verbesserung des Leseverständnisses nach sich. Die charakteristischen Blickbewegungsmuster schwacher Leser/innen können daher am ehesten als Anzeichen für Verstehensprobleme auf hierarchiehöheren Verarbeitungsebenen gelten, sie sind aber kein Beleg dafür, dass schwache Leser/innen Defizite in der Koordination von Blickbewegungen haben.

Worterkennung (lexikalischer Zugriff): Die Effizienz von Worterkennungsprozessen bzw. des lexikalischen Zugriffs steht in einem engen Zusammenhang mit allgemeinen Lesefähigkeitsmaßen und ist der wesentliche Prädiktor für die insgesamt erreichbare Lesegeschwindigkeit (z.B. Perfetti & Hoabom, 1975). Gute Leser/innen zeichnen sich durch einen schnellen, kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen aus (Stanovich, 1980) und können (satz-)kontextunabhängige Wortbedeutungen rasch unterdrücken (Gernsbacher & Faust, 1991). Auch die Effizienz von Prozessen der phonologischen Rekodierung, also der Übersetzung von Graphemen in eine phonemische Repräsentation, ist bei guten Leser/innen in der Regel besser als bei schwachen Leser/innen, und zwar nicht nur bei Leseanfänger/innen, sondern auch bei relativ geübten Leser/innen (z.B. Frederiksen, 1982). Dies ist deshalb von Bedeutung, weil phonologische Rekodierungsprozesse vermutlich an der Worterkennung zumin-

dest bestimmter Wörter beteiligt sind (z.B. Paap & Noel, 1991). Insgesamt spricht vieles dafür, dass Defizite in Worterkennungprozessen ursächlich zu einem schlechten allgemeinen Leseverständnis beitragen, weil bei mangelhaft routinisierten Prozessen auf dieser Ebene auch weniger Verarbeitungskapazität für hierarchiehöhere Verstehensprozesse zur Verfügung steht (vgl. Perfetti, 1985). Für ein verwandtes leserseitiges Merkmal, den Wortschatz, gilt dies nur eingeschränkt (s. Wortschatz). Zwar gibt es deutliche Zusammenhänge zwischen Lesefähigkeiten und dem Wortschatz. Ein geringer Wortschatz könnte aber auch aus schlechten Lesefähigkeiten resultieren, weil gute Lesefähigkeiten den kontextabhängigen Erwerb neuer Wörter bei der Lektüre schriftlicher Texte fördern (Sternberg, 1987).

Syntaktische und semantische Integration auf Satzebene: Gute und schwache Leser/innen unterscheiden sich darin, wie rasch und akkurat sie die syntaktische Struktur von Sätzen entschlüsseln und syntaktische Mehrdeutigkeiten auflösen können (syntaktisches Parsing, z.B. Cupples & Holmes, 1987; Nation & Snowling, 2000). Auch die semantische Integration einzelner Wörter zu Propositionen (elementare Prädikat-Argument-Strukturen) und die Erschließung des Satzthemas erfordern bei schwachen Leser/innen einen größeren Verarbeitungsaufwand als bei guten Leser/innen (Graesser, Hoffman & Clark, 1980; Long, Oppy & Seely, 1994). Ob interindividuelle Unterschiede in der syntaktischen und semantischen Integration auf Satzebenen als Ursache für interindividuelle Differenzen in allgemeinen Lesefähigkeiten anzusehen sind oder ob nicht vielmehr beide Merkmale auf Unterschiede in der Bewältigung anderer Teilprozesse (z.B. der Worterkennung) zurückzuführen sind, ist in Anbetracht des momentanen Forschungsstands unklar.

Arbeitsgedächtniskapazität: Schwächere Leser/innen weisen von Anfang an geringere Leistungen im Bereich des verbalen Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnisses auf. Das Arbeitsgedächtnis spielt beim Erwerb der Lesefertigkeit insbesondere im Anfangsstadium der alphabetischen Strategieanwendung eine besondere Rolle, da beim Lautierungsvorgang die anfangs bearbeiteten Buchstabenlaute auch am Ende des Wortleseprozesses noch präsent sein müssen, um das Wort richtig zu identifizieren. Kinder mit relativ geringer Arbeitsgedächtniskapazität sind also schon in einer frühen Phase des Schriftspracherwerbs im Nachteil. Diese Problematik setzt sich auch später bei der Bewältigung von Leseprozessen auf der Satz- und Textebene fort: Die Bewältigung von Prozessen auf Satz- und Textebene erfordert die Integration einer Vielzahl von Teilinformationen. Die individuell variable Arbeitsgedächtniskapazität stellt hierfür einen wesentlichen limitierenden Faktor dar (Just & Carpenter, 1992).

Inhaltliches Vorwissen: Inhaltlich relevantes Vorwissen ist eine Voraussetzung für ein angemessenes Verständnis schriftlicher Texte. Eine hohe Expertise in dem Inhaltsbereich, dem ein Text zuzurechnen ist, kann den negativen Einfluss schlechter Lesefähigkeiten auf das allgemeine Leseverständnis sogar teilweise kompensieren (z.B. Schneider, Körkel & Weinert, 1989; Voss & Silfies, 1996). Implikationen dieser Unterschiede und mögliche kumulative Effekte wurden bereits in Abschnitt II.2.1 und II.3 dargestellt.

Unterschiede beim Schriftspracherwerb: Die Längsschnittstudien von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) erlauben Einblicke in Unterschiede zwischen guten und schwachen Leser/innen, die sich bereits in der Phase des Schriftspracherwerbs zeigen. So sind lese-rechtschreibschwache Kinder durch eine vergleichsweise geringer ausgeprägte verbale Intelligenz, ein niedrigeres Niveau der phonologischen Bewusstheit und der sprachlichen Analysefähigkeit charakterisiert. Sie stammen gehäuft aus Familien mit ungünstigen wirtschaftlichen Verhältnissen und wurden in der Familie nur wenig lese-spezifisch gefördert. (vgl. auch Schneider, 1997; van Kraayenoord & Schneider, 1999). Diese Befunde, die schon aus der älteren Legasthenieforschung bekannt waren (Valtin 1974, Niemeyer 1974) werden auch durch die IGLU-Studie bestätigt (Bos u.a. 2003). Weiterhin sind Jungen sowie Schüler/innen mit

Migrationshintergrund unter den schwachen Leser/innen überrepräsentiert (vgl. z. B. Stanat & Schneider, 2004)⁴.

Globale Kohärenz und Integration von Textinformation und Vorwissen: Gute Leser/innen nehmen beim Lesen mehr und stärker routinisierte kohärenzstiftende und elaborative Inferenzen vor als schwache Leser/innen (z.B. Oakhill & Garnham, 1988). Auch die Fähigkeit, das jeweils verstehensrelevante Vorwissen gezielt und flexibel zu aktivieren, trägt zu einem guten allgemeinen Leseverständnis bei (Spiro & Tirre, 1980). Selbst wenn es wahrscheinlich ist, dass die Bewältigung solcher aktiv-konstruktiver Verstehensprozesse in Teilen von (a) dem Routinisierungsgrad hierarchieniedriger Prozesse wie der Worterkennung (Perfetti, 1985, 1994), (b) allgemeinen Fähigkeitsaspekten wie der individuell verfügbaren Arbeitsgedächtniskapazität (Just & Carpenter, 1992) und (c) dem domänenspezifischen Vorwissen abhängt, handelt es sich um einen wichtigen Ansatzpunkt für Interventionsmaßnahmen der Leseförderung (vgl. II.6).

Weitere Begleitmerkmale: Betrachtet man die Unterschiede zwischen guten und schwachen Leser/innen aus einer erweiterten Perspektive, so zeigen sich u.a. Unterschiede in selbstbezogenen Kognitionen und Denkprozessen vor, während und nach dem Lesen (Ciborowski, 1992). Bei schwachen Leser/innen sind es vor allem die kumulativen Misserfolgserlebnisse, die sich in niedrigen Einschätzungen ihrer Fähigkeiten und niedrigen Überzeugungen bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit (Bandura, 1993; s.a. Artelt, McElvany, Baumert und Peschar, 2003) niederschlagen. Als generalisierte Überzeugungen können diese spezifischen Denkmuster den Prozess des Lesens durch lese- und aufgabenirrelevante Kognitionen beeinträchtigen. Die Langzeitstudie von van Kraayenoord und Schneider (1999; Roeschl-Heils, Schneider & van Kraayenoord, 2003) fand schon bei lese-schwachen Drittklässlern ein sehr niedriges auf das Lesen bezogenes Selbstkonzept und eine unter-durchschnittliche Lesemotivation. Vier Jahre später ergaben sich für diese Gruppe weiterhin relativ ungünstige Werte im motivationalen Bereich und im schulischen Selbstvertrauen. Schüler/innen mit Lese-schwierigkeiten fielen in dieser Studie darüber hinaus durch ein vergleichsweise geringes metakognitives Wissen auf. Sie wussten wenig darüber, wie man beim Lesen und Behalten von Texten am sinnvollsten vorgeht.

6.2. Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz

Im durchschnittlichen Entwicklungsverlauf der Lesekompetenz von Mädchen und Jungen sind an unterschiedlichen Stellen relative Stärken und Schwächen zu beobachten. Es beginnt damit, dass Mädchen den Jungen bereits in der frühen Kindheit im Hinblick auf verbale Kompetenzen tendenziell leicht überlegen sind. Mädchen lernen die ersten Wörter etwas eher als Jungen und fangen früher an zu sprechen (Halpern, 2000; Shucard, Shucard, & Thomas, 1987). Auch scheint der Wortschatz in der Gruppe der Mädchen schneller zuzunehmen als in der Gruppe der Jungen (Huttenlocher u.a., 1991). Diese Differenzen sind allerdings relativ klein. Etwas deutlichere Unterschiede finden sich im Hinblick auf Störungen im verbalen Bereich, von denen Jungen stärker betroffen sind als Mädchen. So leiden Jungen z.B. häufiger unter Sprachentwicklungsschwierigkeiten, Redeflussstörungen (z.B. Stottern) und Lese-Rechtschreib-Schwächen (vgl. z.B. Andrews u.a., 1991; Halpern, 2000; Hyde & Linn, 1988; Stein, 1994). Zumindest teilweise sind diese Befunde jedoch möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Jungen häufiger auch aus anderen Gründen, etwa aufgrund von Verhaltensproblemen,

⁴ Klicpera und Gasteiger-Klicpera vermuteten darüber hinaus, dass ein erhöhter Fernsehkonsum mit den schlechteren Leseleistungen korrespondieren könnte. Wie spätere Längsschnittstudien zeigten, wird dieser Zusammenhang jedoch nur bei so genannten „Vielsehern“ bedeutsam, die täglich mehr als drei Stunden vor dem Fernseher verbringen (vgl. Ennemoser, Schiffer, Reinsch & Schneider, 2003). Auch in der IGLU-Studie gehörten die schlechtesten Leser zu den „Vielsehern“, die mehr als fünf Stunden täglich fernsehen (Valtin, Wagner & Schwippert, im Druck).

auffällig werden und vorliegende sprachliche Störungen daher bei ihnen eher diagnostiziert werden als bei Mädchen (Valtin, 1981).

Die Vorteile der Mädchen im sprachlichen Bereich bleiben im Verlauf der Grundschulzeit bestehen und manifestieren sich zusätzlich im Lesen und in der Rechtschreibung (Mannhaupt, 1994; Richter & Brügelmann, 1994; Schneider, 1994, Valtin, 1981). Im Rahmen der IGLU-Studie konnte der bereits aus anderen Studien bekannt Befund bestätigt werden, dass Mädchen schon bei Schuleintritt über signifikant bessere Kenntnisse in Bezug auf Schrift verfügen als Jungen und in Klasse 4 bessere Ergebnisse in der Tests zum Lesen und zur Orthographie erbringen (Valtin, Wagner & Schwippert 2005). Den Ergebnissen von IGLU zur Folge erhalten Mädchen im Elternhaus eine stärkere Anregung und Unterstützung in Bezug auf Lesen (sie haben mehr Kinderbücher als Jungen, Eltern hören ihnen häufiger beim Vorlesen zu, sprechen mit ihnen häufiger über Bücher und besuchen häufiger mit ihnen eine Bibliothek). Eltern von Mädchen beurteilen das Lernverhalten ihres Kindes günstiger als Eltern von Jungen; sie sind zufriedener mit den schulischen Leistungen der Töchter und haben für sie eine höhere Bildungsaspiration. Alle diese Unterschiedescheinen mit verantwortlich dafür zu sein, dass die Empfehlungen beim Übergang in die weiterführenden Schulen für Mädchen tendenziell günstiger ausfallen als für Jungen (Lehmann, Peek, & Gänsfuß, 1997) und sie daher in den leistungsstärkeren Schulformen überrepräsentiert sind.

Inwieweit die Geschlechterunterschiede in den verschiedenen verbalen Bereichen im Laufe der Sekundarstufe I zu- oder abnehmen, ist unklar. Für den Bereich der Lesekompetenz führte die *Study of Reading Literacy der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* zu Ergebnissen, die darauf hinweisen, dass sich der Vorsprung der Mädchen von der 3. bis zur 8. Klassenstufe weitgehend verliert (Lehmann, 1994). Dieser Befund ist jedoch möglicherweise auf die Zusammensetzung der eingesetzten Tests zurückzuführen, die in den beiden Klassenstufen weitgehend aus unterschiedlichen Texten und Aufgaben bestanden. In der längsschnittlich angelegten Hamburger Untersuchung zur Lernausgangslage und Lernentwicklung (Lehmann u.a., 2002) zeigte sich dagegen zwischen den Klassenstufen 5, 7 und 9 ein deutlicher Anstieg des Leistungsvorsprungs der Mädchen in der Lesekompetenz. Auch Befunde aus PISA sprechen dagegen, dass die Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz im Verlauf der Sekundarstufe I verschwinden (Stanat & Kunter, 2001, 2002a).

In der weiteren Schullaufbahn geht die Schere der Geschlechterdifferenzen weiter auseinander. Insbesondere im Hinblick auf das Kurswahlverhalten von jungen Frauen und Männern in der Sekundarstufe II und auf die Studienfachwahl finden sich deutliche Unterschiede, die wiederum Auswirkungen auf den weiteren Kompetenzerwerb haben. Deutsch und Fremdsprachen werden deutlich häufiger von Frauen als von Männern als Leistungsfach gewählt (Roeder & Gruehn, 1997). Dieses Muster setzt sich im Studium fort. Unter den Studierenden im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften lag der Frauenanteil im Wintersemester 2001/02 deutschlandweit bei 67,7 Prozent (Avenarius u.a., 2003).

Ansätze zur Erklärung von Geschlechterunterschieden im Kompetenzerwerb: Zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen in kognitiven Leistungen sind eine Vielzahl von Theorien und Hypothesen entwickelt worden (einen Überblick geben z.B. Halpern, 2000; Richter, 1996; vgl. auch Stanat & Kunter, 2002a). Diese lassen sich u.a. danach unterscheiden, ob sie Geschlechterunterschiede auf biologische Faktoren zurückführen oder psychosoziale Ursachen in den Vordergrund stellen. Eine Reihe von biologischen Ansätzen geht beispielsweise davon aus, dass die Leistungsdifferenzen im räumlichen Vorstellungsvermögen und in verbalen Bereichen durch geschlechterspezifische Muster der Gehirnanorganisation bedingt sind. Insbesondere die Hypothese, dass Unterschiede in der Spezialisierung der Gehirnhälften („Lateralisierung“) eine Rolle spielen, ist Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten

(einen Überblick geben z.B. Springer & Deutsch, 1993). Andere Erklärungsansätze beziehen sich auf den Einfluss von Geschlechtshormonen. Es wird angenommen, dass kognitive Fähigkeiten pränatal durch den Spiegel weiblicher und männlicher Hormone in geschlechtertypischer Richtung geprägt werden und Schwankungen im Hormonhaushalt auch noch im Erwachsenenalter Leistungen bei verbalen und räumlich-visuellen Aufgaben beeinflussen (Kimura, 1992; Kimura & Hampson, 1994). Noch deutlich größer als die Zahl der physiologischen Hypothesen ist die der psychosozialen Modelle, die Ursachen für kognitive Geschlechterunterschiede in Umweltbedingungen lokalisieren. Diese Ansätze betrachten Effekte des Geschlechts als soziale Kategorie, die mit spezifischen Rollenerwartungen für Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer verknüpft sind. Durch die Zuordnung bestimmter Tätigkeiten als männliche oder weibliche Domänen würden die Neigungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in stereotyper Weise kanalisiert. Dies, so die Annahme weiter, hätte zur Folge, dass sie sich bevorzugt in geschlechterspezifischen Bereichen engagieren und Lernzuwächse erzielen. Die verschiedenen psychosozialen Ansätze nehmen eine Vielzahl von Aspekten und Prozessen in den Blick, wie etwa Sozialisationseinflüsse in der Familie und von Gleichaltrigen (z.B. Bilden, 1991; Harris, 1995), geschlechterspezifische Erwartungen von Lehrkräften (z.B. Keller, 2001; Rustemeyer, 1999; Ziegler, Kuhn, & Heller, 1998) oder Unterrichtsmaterialien, die den Interessen des einen oder anderen Geschlechts stärker entsprechen (Häußler & Hoffmann, 1998; Richter, 1996) insgesamt den heimlichen Lehrplan der geschlechterspezifischen Sozialisation in der Schule (Pfister & Valtin, 1996; Stürzer, Roisch, Hunze & Cornelißen (2003),

Die meisten der Erklärungsmodelle, die sich mit der Rolle von Umweltfaktoren für Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen beschäftigen, wie beispielsweise der von Steele (1997; Steele & Aronson, 1995) entwickelte Ansatz, beziehen sich jedoch auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Steele geht davon aus, dass Mitglieder von Gruppen, über die ein negatives Stereotyp in Bezug auf ihre Kompetenz existiert, allein durch das Wissen um die Existenz dieses Vorurteils in ihren Leistungen beeinträchtigt werden können. Nach dieser Theorie werden in Situationen, in denen sich eine Person der Gefahr ausgesetzt sieht, das Vorurteil zu bestätigen (Stereotype Threat), Prozesse ausgelöst, die von der Bewältigung der Aufgabe ablenken. Beispiele für solche Prozesse sind etwa erhöhte Selbstaufmerksamkeit, Testangst oder Motivationsverlust (Croizet u.a., 2001). Langfristig könne dies dazu führen, dass die Person den jeweiligen Leistungsbereich von ihrem Selbstwertgefühl entkoppelt, um den erhöhten Druck zu vermeiden, was wiederum die Motivation reduziert, in dem Bereich erfolgreich zu sein. In Deutschland fanden Lehmann, Peek und Gänsfuß (1997) im Rahmen der Hamburger Untersuchung zur Lernausgangslage von Schüler/innen der 5. Klassenstufe Hinweise darauf, dass Mädchen insbesondere im Fach Deutsch bei gleichen Leistungen etwas bessere Noten erhalten als Jungen. Eine solche Praxis kann Effekte im Sinne der vorgenannten Theorie begünstigen.

Da das Konzept des *Stereotype Threat* relativ neu ist, kann sein Geltungsbereich noch nicht genau abgesteckt werden. So ist beispielsweise unklar, inwieweit die damit verbundenen Prozesse auch für Geschlechterunterschiede im verbalen Bereich eine Rolle spielen (z.B. Halpern & Tan, 2001). Allgemein liegen zu den psychosozialen Ursachen von Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen in verbalen Bereichen nur wenige empirische Untersuchungen vor. Für die Lesekompetenz weisen Ergebnisse von Analysen der PISA-Daten darauf hin, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen durch motivationale Merkmale vermittelt ist (Stanat & Kunter, 2001, 2002a, 2002b). Nach diesen Befunden unterscheiden sich Mädchen und Jungen, die ein ähnlich ausgeprägtes Interesse am Lesen aufweisen, nicht in ihrer Lesekompetenz. Auch neuere Analysen der IGLU-Daten bestätigten das oft festgestellte größere Leseinteresse von Mädchen (Fölling-Albers, 1995; Fölling-Albers & Hartinger, 1998). Mädchen nutzen häufiger Bibliotheken, lesen häufiger als Jungen und bevorzugen andere Textsorten, wie Geschichten oder Romane, Bücher, die etwas erklären, und Zeitschriften. Jungen lesen häufiger Comics, Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen. Mädchen zeigen auch vielfältigere Schreibaktivitäten (Geschichten, Gedichte, Briefe und Tagebücher schreiben). Während Mädchen also häufiger auf das Medium Buch zurückgreifen, sind Jungen stärkere Nutzer von Fernsehen, Video oder Computern.

Richter (1996) vermutet, dass die Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation und -leistung durch die Auswahl der im Deutschunterricht eingesetzten Texte entstehen, von denen sie annimmt, dass ihre Inhalte tendenziell eher den Interessen von Mädchen entsprechen. So würden beispielsweise im Schriftsprachunterricht wahrscheinlich deutlich häufiger narrative Texte eingesetzt als die von Jungen bevorzugten Sach- und Gebrauchstexte. Befunde der IEA *Reading Literacy Study* sprechen für diese Hypothese. Sie weisen darauf hin, dass der Leistungsnachteil der Jungen im Leseverständnis bei narrativen Texten erheblich ausgeprägter ist als bei Sach- und Gebrauchstexten (Lehmann, 1994). Da das inhaltliche Interesse am Text offenbar die Leistungen von Jungen in besonderem Maße beeinflusst (Baldwin, Peleg-Bruckner, & McClintock, 1985), erscheint es plausibel, dass dieser Effekt durch motivationale Faktoren vermittelt ist. Diese Interpretation wird auch durch die IGLU-Ergebnisse gestützt. Die Mitarbeit der Mädchen im Deutschunterricht ist, wie die Aussagen der Kinder verdeutlichen, intensiver als die der Jungen. Mädchen bekundeten eine größere Freude am Lesen und insgesamt eine positivere Einstellung zum Lesen, was auch die internationale Auswertung zeigt (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003).

Erklärungen, die Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen auf physiologische Ursachen zurückführen, und Ansätze, die die Bedeutung von Umweltfaktoren betonen, werden häufig als antagonistisch betrachtet. Halpern und Mitarbeiter (Halpern & LaMay, 2000; Halpern & Tan, 2001) dagegen schlagen ein Modell vor, das den Gegensatz aufzulösen sucht, indem es biologisch und soziokulturell orientierte Ansätze integriert. Dieses „psychobiosoziale“ Modell geht davon aus, dass Geschlechterunterschiede in kognitiven Leistungen sowohl durch biologische Faktoren als auch durch Umwelteinflüsse verursacht werden. Da die Befundlage zu Effekten funktionaler Lateralisierung der Gehirnhälften und zum Einfluss von Geschlechtshormonen insgesamt dafür spricht, dass diese Faktoren mit Leistungen im verbalen Bereich und im Bereich des räumlichen Denkens zusammenhängen, nimmt Halpern an, dass die Entwicklungsvoraussetzungen von Mädchen und Jungen hier leicht unterschiedlich gelagert sind. Während es den Mädchen im Durchschnitt offenbar etwas leichter fällt, ihre verbalen Kompetenzen zu erweitern, scheint die Neigung, räumliches Vorstellungsvermögen weiterzuentwickeln, bei den Jungen ausgeprägter zu sein. Diese möglicherweise vorliegenden biologisch bedingten Tendenzen sind jedoch keineswegs deterministisch. Dies ist schon daran zu erkennen, dass die Gemeinsamkeiten der Geschlechter in kognitiven Leistungen weitaus größer sind als die Unterschiede. Weiterhin zeigen Forschungsergebnisse, dass es möglich ist, durch gezielte Förderung der Ausbildung geschlechterspezifischer Leistungsnachteile entgegenzusteuern. Befunde internationaler Studien, die zeigen, dass Geschlechterdifferenzen in verschiedenen Staaten unterschiedlich stark ausgeprägt sind, weisen ebenfalls auf die Beeinflussbarkeit von Geschlechterunterschieden in kognitiven Leistungen hin (z.B. Baumert u.a., 1997; Lehmann, 1994; Stanat & Kunter, 2001).

Nach dem Ansatz von Halpern besteht in der Umwelt jedoch eher eine Tendenz, die biologisch verankerten Lernneigungen von Mädchen und Jungen zu verstärken. Demnach werden die Unterschiede in den Prädispositionen von der Umwelt aufgenommen, die entsprechende Erwartungen ausbildet, die wiederum – etwa vermittelt durch die von Steele (1997) beschriebenen Prozesse – den Kompetenzerwerb in geschlechterspezifischer Weise beeinflussen. Es wird weiterhin angenommen, dass diese differenziellen Lernerfahrungen Rückwirkungen auf physiologische Funktionen haben können, was den biologisch bedingten Anteil in kognitiven Leistungsunterschieden weiter verstärken würde. Das Modell von Halpern vereint also biologische und soziale Erklärungsansätze und trägt dabei Befunden Rechnung, die zeigen, dass Geschlechterunterschiede in kognitiven Leistungen beeinflusst werden können.

6.3. Lesekompetenz bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund

In einer Reihe von Studien hat sich gezeigt, dass Schüler/innen, die aus zugewanderten Familien stammen, in Bezug auf den Schriftspracherwerb und die Entwicklung von Lesekompetenz häufig zur Risikogruppe gehören (vgl. z. B. Baumert & Schümer, 2001; Bos u.a., 2003; OECD, 2001). Befunden aus IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) zufolge sind in Deutschland die Leistungsunterschiede im Lesen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bereits gegen Ende der Grundschulzeit sehr ausgeprägt. In der deutschsprachigen Literatur ist jedoch bislang kaum untersucht worden, inwieweit sich die Leseprobleme, die bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte auftreten, systematisch voneinander unterscheiden. Auch vergleichende Analysen zur differenziellen Wirksamkeit von Maßnahmen der Leseförderung für diese Schülergruppen werden erst seit kurzer Zeit verstärkt durchgeführt (vgl. z.B. Gräsel, & Gutenberg, 2004; Schneewind & Merckens, 2003; Weber, Marx & Schneider, 2004). In Abschnitt II.5.1 wurden mögliche Ursachen für Leistungsunterschiede zwischen schwachen und guten Leser/innen beschrieben. Die Untersuchungen, auf denen diese Aussagen basieren, sind jedoch weitgehend ohne Berücksichtigung des Migrationshintergrunds der Schüler/innen durchgeführt worden. Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, welche dieser Faktoren für die Entwicklung von Lesekompetenz bei Schüler/innen aus zugewanderten Familien eine besondere Rolle spielen könnten und welche zusätzlichen Variablen für diese Gruppe möglicherweise relevant sind (vgl. Stanat & Schneider, 2004).

Es ist davon auszugehen, dass die zu Schulbeginn verfügbaren Deutschkenntnisse von Kindern aus zugewanderten Familien den Verlauf des Schriftspracherwerbs entscheidend beeinflussen. Die Mehrzahl der in Deutschland lebenden Schüler/innen mit Migrationshintergrund wächst in mehr oder weniger ausgeprägt zweisprachigen Situationen auf. Wie eine Vielzahl von Untersuchungen zur Bilingualität gezeigt hat, muss dies nicht zwangsläufig zu Problemen führen (vgl. zusammenfassend z.B. Bialystock, 2001). Unter günstigen Bedingungen ist es durchaus möglich, mehr als eine Sprache zu erwerben. Inwieweit die jeweiligen Sprachen auf vergleichbar hohem Niveau beherrscht werden, ist allerdings in erheblichem Maße davon abhängig, wann mit ihrem Erwerb begonnen wird. Ob für den Zweitspracherwerb kritische Phasen bestehen, ist umstritten (Bialystock & Hakuta, 1994; Harley & Wang, 1997). Weitgehende Einigkeit besteht jedoch darüber, dass die Aneignung einer Zweitsprache in der Regel umso erfolgreicher verläuft, je früher sie einsetzt. Meisel (im Druck) etwa geht davon aus, dass die optimale Phase für das Erlernen einer zweiten Sprache bereits im fünften Lebensjahr abzuklingen beginnt.

Inwiefern das Aufwachsen in mehrsprachigen Situationen die Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern beeinflusst, ist bislang kaum systematisch untersucht worden (García, 2000). Aus der Literatur zur Bilingualität lassen sich jedoch vereinzelt Hinweise darüber ableiten, welche spezifischen Hürden mit dem Prozess des Lesenlernens in einer Zweitsprache verbunden sein können. Solche Hürden können zum Beispiel aus Interferenzen der beiden Sprache auf der Ebene der Artikulation, aber auch im Wortschatz bestehen, der bei mehrsprachigen Personen tendenziell geringer ist, und zwar sowohl in der jeweiligen Erstsprache als auch in den Zweitsprachen (vgl. zusammenfassend Bialystok, 2001). Der Umfang des Wortschatzes wiederum beeinflusst den Zugriff auf das semantische Lexikon und damit den Prozess der Worterkennung, der für zügiges und flüssiges Lesen entscheidend ist. Durch Brüche auf der Ebene der Worterkennung wird die Lesegeschwindigkeit reduziert und die Kohärenzbildung auf der Ebene des Textes erschwert. Insbesondere bei Kindern, die zum Zeitpunkt der Einschulung über geringe Kenntnisse der Instruktionssprache verfügen, ist damit zu rechnen, dass der Erwerb von Lesekompetenz durch einen eingeschränkten Wortschatz beeinträchtigt oder zumindest verlangsamt wird (vgl. Durgunoglu, 1997; Koda, 1994; Verhoeven, 2000).

Mangelnde Beherrschung der Instruktionssprache wird sich jedoch nicht nur vermittelt über Wortschatzprobleme, sondern auch über geringe Vertrautheit mit linguistischen Strukturen der Zweitsprache auf die Entwicklung von Lesekompetenz auswirken. Diesem Aspekt wird in sprachsystematischen Ansätzen für Unterricht in Deutsch als Zweitsprache eine wichtige Bedeutung beigemessen (vgl. z.B. Rösch, 2003). Die Ansätze zielen darauf ab, Strukturen der Zielsprache bewusst zu machen, um auf diese Weise den Zweitspracherwerb zu unterstützen. Es wird versucht, die vom eigentlichen Regelsystem häufig stark abweichende implizite Grammatik, die Kinder nichtdeutscher Muttersprache entwickelt haben, zu einer korrekten und expliziten Grammatik weiterzuentwickeln. Welche Rolle diese Form des Regelerwerbs für die Entwicklung von Lesekompetenz spielt, ist allerdings bislang weder theoretisch noch empirisch genauer bestimmt worden.

Im Bereich der phonologischen Bewusstheit, die sich als wichtige Vorläuferkompetenz für Lesefertigkeit im Sinne von Dekodiergeschwindigkeit erwiesen hat (vgl. Schneider, 2004, vgl. II.3), scheinen dagegen keine spezifischen Barrieren für die Entwicklung von Lesekompetenz unter Bedingungen von ausbalancierter Mehrsprachigkeit vorzuliegen. Aufgrund der Ergebnisse einzelner Untersuchungen wurde im Gegenteil sogar die Vermutung geäußert, dass bilinguale Kinder über eine ausgeprägtere Sensibilität für phonologische Sequenzierungen verfügen als monolinguale Kinder (z.B. Bruck & Genesee, 1995; Campbell & Sais, 1995). Die Befundlage hierzu ist jedoch über die untersuchten Sprachen, Altersgruppen und Aspekte phonologischer Bewusstheit hinweg zu uneinheitlich, um von einer gesicherten Erkenntnis sprechen zu können (Bialystok, 2001). Unabhängig davon, ob sich phonologische Bewusstheit in der Erstsprache positiv auf den Prozess des Lesenlernens in einer Zweitsprache auswirkt oder nicht (vgl. Gottardo, 2002; Geva, Yaghoub-Zadeh & Schuster, 2000), lässt sich für Schüler/innen aus zugewanderten Familien ein positiver Effekt von Trainingsmaßnahmen zur phonologischen Bewusstheit nachweisen: So zeigen die Arbeiten von (Gräsel u.a., 2004; Penner, 2004; Weber et al., 2004), dass auch Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache von entsprechenden Trainings in Kindergärten profitieren können. Der Fördereffekt in dieser Gruppe scheint dabei sogar etwas stärker ausgeprägt zu sein als bei Kindern deutscher Herkunftssprache und erheblichen Defiziten im Bereich der sprachlichen Bewusstheit (vgl. Schneider, 2003).

Ein weiterer Faktor, der für die Entwicklung von Lesekompetenz bei Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache eine besondere Rolle spielen könnte, ist kulturell geprägtes Vorwissen, das zum Verständnis von Texten herangezogen werden muss. Dabei kann es sich um Inhalte handeln, die an einen kulturellen Kontext gebunden sind, oder auch um die Vertrautheit mit Textstrukturen, die über verschiedene Kulturkreise variieren. Die Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelten von Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund wird vor allem in Ansätzen der interkulturellen Bildung betont (vgl. z.B. Bühler-Otten, Neumann & Reuter, 2000; Walter, 2001). Systematische Analysen von Effekten dieser Ansätze für schulischen Erfolg im Allgemeinen und für die Entwicklung von Lesekompetenz im Besonderen liegen allerdings kaum vor.

Angesichts der kumulativen Misserfolgserfahrungen, denen Schüler/innen mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext häufig ausgesetzt sind, könnte weiterhin vermutet werden, dass sich die motivationale Lage dieser Gruppe vergleichsweise ungünstig entwickelt, was wiederum die Entwicklung von Lesekompetenz beeinträchtigen könnte. Dies scheint jedoch keineswegs der Fall zu sein. In einer Reihe von Analysen hat sich gezeigt, dass Schüler/innen aus zugewanderten Familien in der Tendenz eher über eine günstigere motivationale Ausgangslage verfügen als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. z.B. Kao & Tienda, 1995; Stanat & Schneider, 2004).

Neben relativ nah am Leseprozess liegenden Faktoren scheinen auch Merkmale der sozialen Herkunft und der Migrationsgeschichte für die Entwicklung von Lesekompetenz bei Schüler/innen aus zugewanderten Familien eine Rolle zu spielen. So geht der Migrationsstatus häufig mit ungünstigen

sozialen Milieubedingungen und – im Hinblick auf die Förderung von Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben – geringem Anregungsgehalt im außerschulischen Kontext einher (vgl. z. B. Jungbluth, 1999). Auch das Alter bei der Zuwanderung, die Aufenthaltsdauer und die in der Familie gesprochene Sprache scheinen die Entwicklung von Lesekompetenz und den schulischen Erfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu beeinflussen (vgl. z.B. Alba & Nee, 1997; Baumert & Schümer, 2002; Esser, 1990; Stanat, 2003). Diese Effekte dürften vor allem über die Menge an Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache vermittelt sein.

Einen Vergleich von Prädiktoren schwacher Leseleistungen bei Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund führten Stanat und Schneider (2004) anhand der PISA-2000-Daten durch. Die Ergebnisse dieser Analysen weisen darauf hin, dass es sich bei den schwachen Leser/innen insgesamt um eine relativ homogene Gruppe handelt und die Prädiktoren der Lesekompetenz bei Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund vergleichbar sind. Stanat und Schneider (2004) konnten jedoch differenzielle Effekte in Abhängigkeit vom Geschlecht für Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund nachweisen.

Während die Leistungsdifferenz zwischen Jungen und Mädchen bei Schüler/innen ohne Migrationshintergrund zu großen Teilen auf Unterschiede in motivationalen Merkmalen, metakognitiven Lernstrategien, Dekodierfähigkeit und kognitiven Grundfähigkeiten zurückzuführen (s.a. Stanat und Kunter, 2001) ist, gilt dies nicht für die Geschlechterunterschiede bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien. Demnach lässt sich also der Geschlechterunterschied in der Entwicklung schwacher Leseleistungen bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte offenbar nicht auf Differenzen im Interesse am Lesen oder im verbalen Selbstkonzept zurückführen.

Die in den Analysen von Stanat und Schneider (2004) bestätigten Effekte der Umgangssprache in der Familie und des Alters der Jugendlichen bei der Zuwanderung weisen weiterhin darauf hin, dass mit einem Migrationshintergrund offenbar auch besondere Hürden für die Entwicklung von Lesekompetenz verbunden sind. Die psychologischen Prozesse, die dem letztlich zugrunde liegen, sind jedoch bislang kaum systematisch untersucht worden. Um hierüber Aufschluss zu erhalten, sind Längsschnittstudien und Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen erforderlich, in denen die Rolle von verschiedenen Determinanten der Entwicklung von Lesekompetenz, die in der Literatur identifiziert worden sind, speziell für Schüler/innen mit Migrationshintergrund bestimmt wird. Solche Daten sind notwendig, um die gezielte Förderung dieser Gruppe von besonders gefährdeten Kindern und Jugendlichen auf eine empirische Grundlage zu stellen.

7. Förderperspektive: Ansätze zur Förderung von Lesekompetenz

7.1 Abhängigkeit der Förderung vom Alter und den speziellen Bedürfnislagen der Leser/innen

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass Lesekompetenz eine komplexe Fähigkeit ist, deren Struktur und Fördermöglichkeiten in Abhängigkeit von unterschiedlichen Bedingungen zu sehen sind. Auf die Frage, welche Ansatzpunkte und Mittel der Förderung von Lesekompetenz gewählt werden können und sollen, sind vor allem das Alter der Leser/innen und die besondere Bedürfnislage (Migrationshintergrund, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten) zu nennen.

Der Schwerpunkt dieses Überblicks über oft pädagogisch-psychologische Förderansätze, Inhalte und Methoden bezieht sich auf die Lesekompetenz beim verstehenden Lesen und setzt damit die Beherrschung der Schriftsprache voraus. Zunächst sollen jedoch die Spezifika der Förderung im frühen Alter

(Vorschul- und Primarstufenalter) und bei Personengruppen mit besonderen Bedürfnislagen skizziert werden.

Förderung von Vorläuferkompetenzen: Einige Maßnahmen zur Entwicklung und Unterstützung von Lesekompetenz und ihren Vorläuferkompetenzen setzen früh an. Besonders in der Kindertageszeit kann die Entwicklung von zentralen Vorläuferkompetenzen entscheidend unterstützt werden, wobei insbesondere vorbereitende Maßnahmen zur Erkennung der Lautstruktur der Sprache ergriffen werden. Durch Reim- und Lautspiele, d.h. durch Ausbildung phonologischer Bewusstheit (vgl. Schneider, 2004), werden Kinder dabei auf die Anforderungen des Erkennens von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und der Lautsynthese beim Schriftspracherwerb vorbereitet (vgl. Küspert & Schneider, 2002). Nach Beginn der Schulzeit und dem damit verbundenen systematischen Zugang zur Schriftsprache verlieren diese in der Vorschulzeit sehr wirksamen vorbereitenden Fördermaßnahmen zur Entwicklung phonologischer Bewusstheit jedoch zunehmend ihre Wirksamkeit (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Vor bzw. während des Schriftspracherwerbs steht also vorrangig das Erlernen von Graphem-Phonem-Korrespondenzen im Vordergrund. Die Trainingskonzepte im vorschulischen Altersbereich konzentrieren sich daher auf das spielerische Erlernen sprachlicher Bewusstheit (s.a. II.3). Darüber hinaus bestehen im Rahmen der Lesesozialisati-on (s.a. II.4) zahlreiche Ansatzpunkte für die Förderung von wichtigen Vorläuferkompetenzen.

Neben der Frage, in welcher Altersgruppe das Lesen bzw. die Lesekompetenz gefördert werden sollte, sind für die konkreten Inhalte der Förderung vor allem auch die Bedürfnislage einzelner Personengruppen, insbesondere jene mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und mit Migrationshintergrund entscheidend.

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS): Eine eigene Charakteristik ist besonders bei Schüler/innen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) zu verzeichnen (s.a. Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2004; Scheerer-Neumann, 1997; Wimmer & Landerl, 2001), deren deutliche Beeinträchtigung der Lese- und Rechtschreibentwicklung schon beim frühen Schriftspracherwerb beginnt und im Laufe der Schulkarriere viele Folgeprobleme kognitiver und emotional-motivationaler Art nach sich zieht. Internationalen Schätzungen zur Folge sind in industrialisierten Ländern zwei bis vier Prozent der Schüler/innen lese-rechtschreibschwach, wobei wiederum Jungen (Verhältnis 3:2) häufiger betroffen sind als Mädchen. Ob die für LRS charakteristischen Fertigmängel zum Teil genetisch bedingt sind (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2004) oder nicht (Coles 1987, 1998), wird kontrovers diskutiert, zumal Kinder mit LRS, wie es die ältere Legasthenieforschung (Niemeyer 1974; Valtin 1974), aber auch die Daten der IGLU-Stuide (Bos u.a. 2003) zeigen, überzufällig häufig aus bildungsfernen Schichten stammen. Hinsichtlich der Ursachen und Ansatzpunkte der Intervention von LRS werden in letzter Zeit vor allem Merkmale der phonologischen Informationsverarbeitung diskutiert (s.a. II.2.3): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten gehen mit charakteristischen Defiziten bzw. Lernrückständen in diesem Bereich einher. Da beim Erlernen des alphabetischen Kodes zunächst Phonemanalyse und -synthese zentrale Leistungen darstellen, zeigen speziell hierauf abzielende Trainings gute Erfolge; dies weist auf die zentrale Rolle der Unterstützung beim Erlernen der Lautstruktur der Sprache, der Graphem-Phonem Korrespondenz und der Lautsynthese hin.

Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Die oft nachgewiesene niedrigere Lesekompetenz von Schüler/innen mit Migrationshintergrund (vgl. II.6.3) ist oft auf mangelnde Beherrschung der Verkehrssprache zurückzuführen. Die Förderung von Lesekompetenz würde hier vor allem eine Förderung sprachlicher Kompetenz voraussetzen, wobei neben dem Wortschatz vor allem das Erkennen syntaktischer Strukturen und der durch sie ausgedrückten Bedeutungen unerlässlich für das Verstehen mündlicher und schriftlicher Texte ist und auf Förderbedarf hinweist.

7.2 Ansatzpunkte zur Förderung des verstehenden Lesens

Der Erwerb der Schriftsprache ist eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für die Entwicklung von Lesekompetenz. Damit aus Schüler/innen, die gut lesen können, Schüler/innen werden, die kompetent Texte bearbeiten und aus ihnen effektiv selbstgesteuert lernen, müssen weitere Bedingungen gegeben sein. Von den spezifischen Förderansätzen der o.g. Gruppen einmal abgesehen, kennzeichnen die in II.2.1, II.2.4 und II.6.1 beschriebenen Unterschiede zwischen guten und schwachen Leser/innen bzw. die benannten Determinanten der Lesekompetenz die zentralen Ansatzpunkte der Förderung. Diese potenziellen Zieldimensionen der Förderung sind jedoch in unterschiedlichem Ausmaß durch Interventionen veränderbar (s.a. Strebblow, 2004). So ist zwar die große Bedeutung des Arbeitsgedächtnisses für die effektive Textverarbeitung unbestritten (Just & Carpenter, 1992; Palladino, Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia, 2001), die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist jedoch nur sehr bedingt veränderbar, d.h. sensitiv für Interventionen (Mähler & Hasselhorn, 2000). Andere Merkmale und charakteristischen Aktivitäten guter Leser/innen sind hingegen prinzipiell erlernbar und damit auch geeignete Zieldimensionen von Interventionen (s.a. Gold, 2005; Rühl, 2005). Von den einzelnen Determinanten der Lesekompetenz wie Arbeitsgedächtnis, inhaltlichem Vorwissen, lexikalischem Zugriff, Wortschatz, (Lese-)Motivation, Kenntnis von Textmerkmalen, Metakognition, Lesestrategien und Selbstregulation beim Lesen sind es vor allem motivationale Merkmale und die Prozessmerkmale der Selbstregulation (Lernstrategiewissen, Metakognition, Verstehensüberwachung beim Lesen), z.T. auch die Kenntnis von Textmerkmalen, die sich als interventionsnah und damit als aussichtsreiche Zieldimensionen der Förderung erweisen. Interventionsnah ist sicherlich auch das inhaltliche Vorwissen bzw. der Wortschatz. Diese Merkmale sind jedoch leseunspezifisch und bleiben in ihrer Wirkung in der Regel auf die jeweiligen thematischen Inhaltsgebiete der Texte beschränkt.

Warum und wie kann Lesemotivation gefördert werden?

Bei einigen Ansätzen und Programmen zur Förderung von Lesekompetenz stehen motivationale Komponenten im Vordergrund. Der Ansatz, die lesebezogene Motivation bzw. Einstellungen zu Zieldimensionen der Förderung zu erklären, basiert dabei meist auf dem Gedanken, über die durch eine stärker ausgeprägte Motivation erzielte vermehrte Praxis und Häufigkeit des Lesens implizit auch entsprechende Fähigkeiten zu steigern. Auch Guthrie und Wigfield (2000) vermuten einen positiven Effekt der Lesemotivation durch die vermehrte Lesehäufigkeit. Wigfield und Guthrie (1997) konnten zeigen, dass motivierte Kinder – insbesondere intrinsisch motivierte – dreimal so viel lesen wie unmotivierte. Intrinsisch motiviertes Lesen wiederum geht einher mit einer tieferen Verarbeitung des Gelesenen (z.B. Hidi & Harackiewicz, 2000; Ryan & Deci, 2000). Neben dem thematischem Interesse und der intrinsischen Lesemotivation kann jedoch auch extrinsisch, d.h. durch äußere Anreize motiviertes Lesen die Lesekompetenz positiv beeinflussen (Baker & Wigfield, 1999). Unabhängig von der hier angenommenen indirekten Wirkung der Lesemotivation auf die Lesekompetenz die Förderung und Steigerung der Lesemotivation bzw. werden einer dem Lesen gegenüber aufgeschlossenen Haltung oft auch als eigenständige Zieldimension der Förderung betrachtet oder sogar – wie besonders im Rahmen von Arbeiten zur Lesesozialisation (z.B. Hurrelmann, 2004) – selbst bereits als Ausdruck von Lesekompetenz (in einem weiter gefassten Sinne) angesehen.

Maßnahmen zur Steigerung der Lesemotivation können danach unterschieden werden, ob sie direkt auf die Lesemotivation des einzelnen Kindes ausgerichtet sind oder ob sie den Unterricht insgesamt beeinflussen. Wird auf der Individualebene des einzelnen Schülers / der einzelnen Schülerin angesetzt, erweist es sich als günstig, wenn Initiativen zur Förderung der Lesemotivation nicht isoliert eingesetzt werden, sondern in Maßnahmen zur Vermittlung von Lesekompetenzen und Lernstrategien integriert sind.

Ein unterrichtsbezogener Ansatz zur Steigerung der Lesemotivation bei älteren Schüler/innen ist das Programm „Success For All“ (Ross, Smith, Casey & Slavin, 1995). Im Rahmen des Programms wurde Siebt- und Achtklässlern die Möglichkeit gegeben, ihr Leseverhalten selbstbestimmt zu organisieren. Sie konnten aus einer Vielzahl angebotener Sach- und Prosatexte interessengeleitet auswählen, das eigene Bearbeitungstempo bestimmen und an einer Reihe lesebezogener Aktivitäten teilnehmen. Als zentrale Ansatzpunkte für die Förderung von Interesse am Lesen schlägt Schiefele (2004) Maßnahmen in den Bereichen Kompetenzwahrnehmung, Selbstbestimmung, soziale Einbindung und Bedeutungsgehalt des Lerngegenstands vor. Die ersten drei Aspekte stehen dabei in Zusammenhang mit den in der Selbstbestimmungstheorie postulierten psychologischen Grundbedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1985, 1993). Viele der Länderprojekte zur Förderung von Lesekompetenz zielen vorrangig auf die Förderung von Lesemotivation ab und haben dazu sehr vielfältige Varianten gewählt (vgl. Teil IV).

Warum sollen und wie können Lesestrategien, Metakognition und die Selbstregulation beim Lesen gefördert werden?

Nach dem „Good Strategy User“-Modell (Pressley, Borkowski und Schneider, 1987, 1989) beruht gute Informationsverarbeitung vor allem auf der Nutzung von Lernstrategien. Diese Strategienutzung wiederum ist dem Modell nach effektiv, wenn bereichsspezifisches Wissen, Strategiewissen, Metakognition und motivationale Überzeugungen koordiniert sind. Zentral hierbei ist ein Repertoire an flexibel einsetzbaren Strategien zum aufgaben- und zielbezogenen Lernen/Lesen. Besonders auch unter Berücksichtigung der prinzipiellen Zugänglichkeit für Interventionen erscheinen Fördermaßnahmen im Bereich des selbstregulierten Lernens und der Lesestrategien bei der Leseförderung viel versprechend. Durch die Vermittlung von Techniken und Methoden der Verstehensüberwachung beim Lesen sowie der Sinnerschließung und der Informationsentnahme aus Texten werden genau jene Faktoren und Kenntnisse in den Blick genommen, die sich als besonders gut vermittelbar erwiesen haben. Entscheidend ist dabei die aus der Forschungsliteratur abgeleitete Erkenntnis, dass sich gute und schwache Leser/innen (vgl. II.6.1) in ihren Gedanken und Vorgehensweisen vor, während und nach dem Lesen bedeutsam unterscheiden (Ciborowski, 1992). Förderbedarf leitet sich aber auch aus der Erkenntnis ab, dass trotz nachweislich hoher Relevanz für verstehendes Lesen und deutlichen Effekten im Rahmen von Interventionsstudien (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) der Vermittlung von Lesestrategien und der Modellierung von Prozessen verstehenden Lesens im schulischen Unterricht ein sehr geringer Stellenwert zukommt. Lehrende scheinen oft nicht zu wissen, wie sie sich der Aufgabe der Vermittlung von Techniken und Strategien beim Verstehenden Lesen nähern sollen (Schneider & Pressley, 1997; Pressley, 2002; Weinert, 1994). Basierend auf einer aus dem Jahr 1979 stammenden Analyse von Durkin, der feststellte, dass während eines Beobachtungszeitraum von knapp 4.500 Minuten Leseunterricht bei Viertklässlern lediglich 20 Minuten der Vermittlung von Strategien gewidmet waren, beschreibt Pressley den Leseunterricht (in den USA) zwanzig Jahre später ähnlich: „In some classrooms... we observed explicit comprehension instruction only rarely, despite a great deal of research in the past two decades on how to promote children's comprehension of what they read. – Indeed, the situation seemed to be much as Durkin (1979) described it two decades ago, with a great deal of testing of comprehension but very little teaching of it“ . (1998, S. 198). Der Appell, im Rahmen des Unterrichts stärker Strategien und Techniken des Lesens zu thematisieren und zu fördern, ist auch bezogen auf den Unterricht in Deutschland regelmäßig zu finden (s.a. Schneider & Pressley, 1997; Weinert, 1994).

Die Konzentration auf die Förderung von Strategien beim Lesen und im Umgang mit Texten basiert demnach auf der Erkenntnis, dass die Strategien der aktiven Wissensnutzung und der Inhaltsorganisation beim Textverstehen vergleichsweise gut trainierbar sind (z.B. Chi, de Leeuw, Chiu & LaVancher,

1994; Meyer & Poon, 2001; Souvignier, Küppers, & Gold, 2003, s.a. National Institute of Child Health and Human Development, 2000) und durch ihre effiziente Nutzung der negative Einfluss von Defiziten in hierarchieniedrigen Prozessen zumindest teilweise kompensiert werden kann. So konnte nachgewiesen werden, dass bereichsspezifische Vorkenntnisse durch Strategien (insbesondere durch metakognitive Strategien) und Strategien durch bereichsspezifische Vorkenntnisse kompensiert bzw. komplettiert werden können (Schneider & Weinert, 1990; Garner & Alexander, 1989; Minnaert & Janssen, 1995).

Im Gegensatz zum Lesen(können) ist das Verstehen(können) ein permanentes Ringen um den Sinn des Gelesenen. Besonders für schwache Leser/innen gilt dabei oft, dass die meisten Texte als unüberwindbare Hürde angesehen werden. Selbst einen einfachen Text überfliegen sie nur unwillig und haben Probleme, entscheidende Aussagen aufzuspüren und Hauptgedanken zu erfassen bzw. den Text als kohärentes Ganzes zu erschließen. Die Erfahrung, dass man durch Aktivierung von Vorwissen, durch Mitdenken und Anwendung von geeigneten Lesetechniken und Strategien Textverstehensprobleme überwinden kann, bleibt insbesondere schwachen Schüler/innen oft vorenthalten. Aber auch erfahrene Leser/innen haben nicht selten das Problem, kontinuierlich und ggf. auch mehrfach Texte zu lesen, um so den theoretischen, ästhetischen und argumentativen Gehalt möglichst genau zu erkennen.

Oft wird angenommen, dass sich der Lernende im Laufe der Entwicklung ein Basisrepertoire an Strategien aneignet, das sich allmählich von isolierten aufgabenabhängigen Aktivitäten zu einer flexiblen und generalisierten Fähigkeit entwickelt. "When fully integrated, strategic knowledge can be used flexibly to construct solutions to future problems." (Zimmerman, 1989, S. 22) Bei der Entwicklung scheinen viele Strategien zunächst bereichsspezifisch zu sein (Boekaerts, 1997) bzw. bereichsspezifisch gelernt werden. Der Transfer auf andere Inhaltsbereiche bedarf oft der äußeren Unterstützung und setzt spontan erst relativ spät ein. Die Nichtanwendung bekannter Strategien wird in der Literatur auch unter dem Stichwort *träges Wissen* (s.a. Renkl 1996) behandelt. Insbesondere Lernstrategie-wissen wird oft als träge angesehen. Ein Grund für träges (Lernstrategie-) Wissen besteht u.a. darin, dass mit dem Erwerb von Strategien in einem bestimmten Kontext zunächst noch kein konditionales Wissen über die Generalität bzw. Spezifität der Einsetzbarkeit ausgebildet wurde (Borkowski & Turner, 1990; Paris, Lipson & Wixson, 1983; Baumert & Köller, 1996).

Bei der Vermittlung von strategischer Kompetenz reicht es nicht, Techniken und Strategien lediglich theoretisch zu vermitteln. Förderprogramme, die lediglich eine Labilisierung bereits bestehender suboptimaler Strategien oder Methoden bewirken, können zu einem Konflikt zwischen alter und neuer Strategie führen und den Prozess der Informationsverarbeitung beeinträchtigen und damit zur Verschlechterung der Behaltensleistung führen. Friedrich (1992) hat diesen unerwünschten Effekt von Fördermaßnahmen unter Rückgriff auf Clark und Snow als mathemathantischen Effekt (Clark, 1990) oder lernhemmende Wirkung von Instruktionsmaßnahmen beschrieben hat (vgl. Klauer, 1992). Effektive Trainingsmaßnahmen sollten sich daher auch dem Abbau suboptimaler (primitiver) Strategien widmen, d. h. über längerfristig angelegte Trainingsmaßnahmen mehr als eine Labilisierung der alten Strategien bewirken und dabei auch Übungs- und Habitualisierungsphasen beinhalten. Hierzu gehören auch vielfältige Erfahrungen bezüglich des Erfolgs (aber auch des Misserfolgs) bei der Verwendung bestimmter Techniken in unterschiedlichen Situationen, um auch Attribuierungsprozesse und Überzeugungen zu ändern (Pressley, Borkowski & Schneider, 1989; National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

7.3 Einzelne Programme zur Förderung von Lesekompetenz

Offensichtlich handelt es sich bei der Vermittlung von Lesekompetenz um mehr als das Einräumen der Möglichkeit zum vermehrten Lesen im Rahmen des Unterrichts. Nach den vom US-amerikanischen Reading Panel zusammengetragenen Befunden zum individuellen Stilllesen in der Klasse (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) finden sich keine positiven Effekte auf Leseleistungen (Leseverstehen, Lesegeschwindigkeit), wenn die Instruktion allein aus kaum angeleitetem Stilllesen bestand. Hiermit wird zwar nicht ausgeschlossen, dass die Praktik, Schüler/innen still (und viel) lesen zu lassen, positive Effekte haben kann. Als vorrangiges Mittel der Instruktion zur Förderung des verstehenden Lesens ist diese Methode nach Ansicht des Reading Panel jedoch wenig geeignet.

Bestehende Programme zur Förderung strategischen Lesens und Lernens (vgl. Collins Block & Pressley, 2002; s.a. Jacobs & Paris, 1987; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, Harrie & Marks, 1992) beinhalten u.a. explizite Strategieinstruktion sowie die Diskussion bestimmter Strategien und ihrer Anwendungsmöglichkeiten. Darüber hinaus werden bestimmte Techniken wie z.B. die Methode des lauten Denkens bzw. des wechselseitigen Lehrens und Lernens verwendet, um viel-fältige und authentische Erfahrungen über effektive Lern- und Leseprozesse zu vermitteln. Auf der Basis der Modellvorstellung der „guten Informationsverarbeiter“ (vgl. Pressley, Borkowski & Schneider, 1987, 1989) wie auch auf der Basis der hierauf sich stützenden empirischen Forschung lässt sich vermuten, dass die Zunahme von Lernstrategiewissen und metakognitiver Kompetenz durch explizite Förderung auch dazu beiträgt, ein positives Fähigkeitsselbstbild bzw. ein leistungsförderliches Attributionsmuster zu etablieren. Durch diesen Nebeneffekt wird nicht nur die Informationsverarbeitungskompetenz, sondern auch die Motivation verändert.

Das US-amerikanische Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) unterscheidet die folgenden Arten der Instruktion von Lesestrategien, die sich – allein und z.T. in Kombination – als effektiv erwiesen haben: Verstehensüberwachung („where readers learn how to be aware of their understanding of material“), Kooperatives Lernen („where students learn reading strategies together“), Gebrauch von graphischen und semantischen Organizers („including story maps, where readers make graphic representations of the material to assist comprehension“), Fragen beantworten („question answering, where readers answer questions posed by the teacher and receive immediate feedback“), Fragen generieren („question generation, where readers ask themselves questions about various aspects of the story“), Verwendung von Geschichtengrammatiken („where students are taught to use the structure of the story as a means of helping them recall story content in order to answer questions about what they have read“, s.a. II.2.1.3) und Zusammenfassen („where readers are taught to integrate ideas and generalize from the text information“).

Eine gängige Systematisierung von Fördermaßnahmen trennt zwischen Maßnahmen, die direkt auf einzelne Teilaspekte der Lesekompetenz abzielen, und jenen Maßnahmen, die indirekt wirken. Der Unterschied ist vor allem darin zu sehen, dass bei *direkten* Maßnahmen die zu fördernden Aspekte explizit thematisiert werden, während die *indirekte* Förderung darauf setzt, dass durch bestimmte Maßnahmen, wie etwa das Arrangieren der Umwelt oder das Bereitstellen bestimmter Materialien, Teilaspekte der Lesekompetenz implizit gefördert werden. Diese Unterscheidung lässt sich vor allem auf die unterschiedlichen leserseitigen Determinanten der Lesekompetenz (vgl. II.2.1) anwenden und kommt vor allem bei der Frage der Vermittlung von Lesestrategien und Techniken zum Einsatz. Ein typisches Beispiel für die direkte und explizite Vermittlung von Techniken und Strategien des Lesens ist das modellhafte Demonstrieren aller Schritte der Auswahl und Anwendung einer bestimmten Lesestrategie bzw. Methode, wobei alle Gedanken laut ausgesprochen werden, um den Prozess besser nachvollziehbar zu machen. Das informierte Training von Strategien hat nachweislich

Effekte und wird – sowohl für schulische als auch für außerschulische Intervention – als adäquate Fördermethode empfohlen (vgl. Duffy, 2002; Pressley, 2002; s.u).

Viele Modelle der Förderung (und Entwicklung) von Lesekompetenz haben ihren Ursprung in den Arbeiten von Lev Vygotskij und der Kulturhistorischen Schule (Hauptwerk: Denken und Sprechen, Neuübersetzung 2002). In den Lehr-Lern-Modellen werden die soziokulturellen Praktiken in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gerückt (Rogoff, 1994) und die zentrale Rolle der sozialen *Konstruktion* von Bedeutung betont. Grundlegend in Vygotskijs und den sich auf ihn beziehenden Arbeiten ist die zentrale Rolle, die zwischenmenschlicher Kommunikation und sozialen Vermittlungsprozessen beigemessen wird. Demnach ist die Verbalisierung von Denkprozessen beim Lesen in der pädagogischen Interaktion von immenser Bedeutung. Dadurch, dass Lehrende sich über die beim Lesen ablaufenden Denkprozesse laut Rechenschaft ablegen, indem sie z.B. das Abwägen von Vor- und Nachteilen bestimmter Deutungsmöglichkeiten thematisieren, verbalisieren, wie sie mit Verstehensschwierigkeiten umgehen, explizit machen, wie sie relevantes Vorwissen aktivieren, aussprechen, wie sie das Gelesene durch konkrete Lebensbezüge anreichern und transparent machen, wie sie ihr eventuell vorhandenes falsches Vorverständnis korrigieren, bieten sie ihren Schüler/innen zahlreiche Möglichkeiten, von diesem Modell zu lernen (Scaffolding, s.u.). Der Prozess des Textverstehens als fortwährender Prozess der Hypothesenbildung und Überprüfung wird verbalisiert und damit für die Schüler/innen nachvollziehbar gemacht.

Meister-Schüler-Verhältnis als Modell: Kognitive Berufslehre – cognitive apprenticeship

Von Collins, Brown und Newman (1989) wurden Prinzipien einer kognitiven Berufslehre, einem Meister-Schüler-Verhältnis beim Lernen und Wissenserwerb, formuliert. „Cognitive apprenticeship“ ist ein Oberbegriff für eine interaktive (zwischen Lernenden und Experten) Lernmethode, die die effektiven Bestandteile des traditionellen Meister-Lehrling-Verhältnisses auf kognitive Lernziele anwendet. Das Grundprinzip der kognitiven Berufslehre besteht in der Vermittlung von anwendbarem Wissen mit Hilfe eines Lehr-Lern-Modells nach dem Muster einer traditionellen Handwerkslehre. Neben den hieraus entlehnten Prinzipien des Meister-Schüler-Verhältnisses, das auf den kognitiven Bereich übertragen wurde, steht die Begriffswahl der kognitiven Berufslehre u.a. auch für das Lernen mit authentischen Aufgaben und Materialien und für ein Verständnis von Lernen als Enkulturation. Der Kompetenzerwerb bzw. der Erwerb von Expertise wird als zyklischer Prozess verstanden, in dem – bezogen auf den Bereich der Lesekompetenz – die Phasen der Modellierung (d.h. das Vormachen und gleichzeitige Verbalisieren der Strategien und Denkprozesse beim verstehenden Lesen), des Coaching (d.h. des Trainierens dieser Verhaltensweisen und Techniken durch systematische Anleitung und Rückmeldung), des Scaffolding (d.h. der Unterstützung bei der Ausführung durch Hilfe bei Problemen und Fragen), der Reflexion und Artikulation (d.h. z.B. des Besprechens und Vergleichens unterschiedlicher Lösungswege), des Fading (d.h. der allmählichen Verantwortungsübergabe der Steuerung und Meisterung des Leseprozesses an den Schüler/die Schülerin) und der Exploration (d.h. z.B. dem Setzen von realisierbaren Zielen) in einem zyklischen Prozess wiederholt durchlaufen werden.

Die zyklisch verlaufende Unterstützung beim Umgang mit bestimmten Anforderungen beinhaltet auch verschiedene andere mögliche Formen der Unterstützung (z.B. der Textstrukturierung, der Aktivierung von Vorwissen usw.). Clay und Cazden (1992) benennen im Hinblick auf das Textverstehen beim Lesen die Arbeit mit neuem Wissen bzw. neuen Wörtern und das Akzeptieren von nur teilweise richtigen Antworten als sinnvolle Scaffolding-Strategien (s.a. Hogan & Pressley, 1997). Die flexible und anfänglich starke Anleitung wird langsam immer weniger, womit die Verantwortung für den Verstehensprozess schrittweise auf das Kind übertragen wird (Pearson, 1985).

Die Prinzipien der kognitiven Berufslehre wurden in einigen Programmen der Förderung von Teilkompetenzen verstehenden Lesens umgesetzt. Mit einem speziell auf Lesen bzw. verstehendes Lesen ausgerichteten Schwerpunkt wurde von Schoenbach, Greenleaf, Cziko und Hurwitz (1999) eine Adaptation des „cognitive apprenticeship“-Modells („reading apprenticeship“) entwickelt, die von und für Lehrkräfte der Sekundarstufen mit dem Ziel der Förderung verstehenden Lesens entwickelt wurde. Ein anderes Beispiel für die Realisierung des „apprenticeship“-Modells ist das Verfahren des reziproken Lehrens und Lernens, das von Palincsar und Brown (1984) für die Förderung schwacher Leser/innen entwickelt wurde.

Reziprokes Lehren und Lernen – Reciprocal Teaching

Das ursprüngliche Training wurde von Palincsar und Brown (1984) zur Förderung des Leseverständnisses und der selbstständigen Verstehenskontrolle von Schulkindern mit Problemen im Textverstehen für Kleingruppen von Siebtklässlern entwickelt. Das reziproke Lehren und Lernen basiert auf einem diskursiven Dialog zwischen Schüler/innen auf der einen und Lehrern/innen auf der anderen Seite. Analog zu Vygotskij's Vorstellung des sozialen Ursprungs höherer kognitiver Funktionen werden Prozesse des Textverstehens zunächst in der sozialen Interaktion mit anderen angeleitet ausgeführt und dabei zunehmend internalisiert, so dass auch selbstständiges Textverständnis verbunden mit eigener metakognitiver Überwachung des Lese- und Verstehensprozesses möglich wird.

Die Aneignung effektiver Lernprozesse beim Lesen geschieht also über die Vermittlung durch kompetente Partner/innen (Mitschüler/innen und/oder Lehrkräfte), die sich Stück für Stück aus einem gemeinsam strukturierten Lern- und Leseprozess zurückziehen und somit eine allmähliche Übernahme der Verantwortung für das Gelingen des Lese- und Verstehensprozesses bewirken. Als Trainingsmaterial dienen kontinuierliche Sachtexte. Zu Beginn einer Trainingssitzung werden mit den Teilnehmer/innen Regeln für die Gruppenarbeit vereinbart (z.B. „Andere ausreden lassen!“). Der Trainer/die Trainerin fungiert zunächst als Modell und führt die Textbearbeitung und den Einsatz der Strategien vor. Dann übernehmen die Schüler/innen in den Kleingruppen abwechselnd die Rolle des „Lehrers“ und bearbeiten einzelne Textpassagen mit den jeweiligen „Schüler/innen“.

In den Gruppen von vier bis sechs Schüler/innen wird die Arbeit an den Texten inhaltlich durch die Vermittlung von vier Lesestrategien strukturiert. Die Strategien dienen vorrangig der Kontrolle und Überwachung des eigenen Textverständnisses. Folgende vier Strategien werden vermittelt: (1) Fragenstellen: Das Formulieren von Fragen dient der eigenständigen Verstehenskontrolle und der Elaboration der gelesenen Inhalte. (2) Zusammenfassen: Mit Hilfe von Zusammenfassungen soll der Text auf wesentliche Inhalte reduziert werden. (3) Klären von Wortbedeutungen oder unklaren Textpassagen. (4) Vorhersagen, wie der Text weitergehen wird.

Die Methode des reziproken Lehrens und Lernens hat sich bei Personen unterschiedlichster Altersstufen (von Viertklässlern bis zu Erwachsenen) und sowohl bei „schlechten“ wie bei „guten“ Leser/innen als sehr erfolgreich erwiesen (vgl. National Institute of Child Health and Human Development, 2000, s.a. Rosenshine & Meister, 1994). Das reziproke Lehr-Lern-Verfahren wurde auch im Rahmen des Klassenunterrichts erprobt bzw. für diese Zwecke neu konzipiert (vgl. Fuchs u.a. 2001 nach Demmrich & Brunstein, 2004).

Im Rahmen einer kürzlich abgeschlossenen Dissertationsstudie hat sich Demmrich (im Druck) mit der Frage beschäftigt, welche Merkmale des Trainingsprogramms des reziproken Lehrens (Palincsar & Brown, 1984) dafür verantwortlich sind, dass das Programm als eines der erfolgreichsten Interventionsprogramme im Bereich der Förderung von Lesestrategien und dem verstehenden Lesen betrach-

tet wird (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Aus den Ergebnissen der experimentellen Studie leitet Demmrich (im Druck) ab, dass es weniger darauf ankommt, dass, sondern wie Strategien vermittelt und trainiert werden. Hinsichtlich der Strategievermittlung lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass metakognitives Wissen und strategische Fähigkeiten beim Lesen über die beim reziproken Lehren und Lernen implementierten Merkmale des regelmäßigen und wechselseitigen Bewertens der Güte der jeweiligen Strategieanwendung in der Gruppe vermittelt und verfestigt werden. Durch die Überwachung und Bewertung eigener und fremder Leistung in der Strategieanwendung wird die eigene Regulation des Verstehens- und Leseprozesses geübt. Die Dialoge in der Gruppe helfen den Schüler/innen, ein reifes Strategiewissen aufzubauen und ihr Verhalten zu planen und zu regulieren.

Weil die Methode des reziproken Lehren und Lernens sowohl die Vermittlung von Strategien beinhaltet, auf die Steuerung und Regulation des Einsatzes der Strategien setzt, Praxis im Umgang mit den Strategien und damit zahlreiche Erfahrungen in der gelungenen und weniger gelungenen Anwendung möglich macht und über die soziale Gruppe und ihre Rollenverteilung bewertende Feedbacks gewährleistet, ist das reziproke Lehren und Lernen eine der umfassenderen Ansätze der Förderung von Lese- und Textverarbeitungsstrategien, die wiederum wesentliches Merkmal von Expertise im Bereich des Lesens darstellen.

Transactional Strategies Instruction

Ein Programm für Schüler/innen der Grundschule sowie der Sekundarstufe I ist von Pressley und Mitarbeitern unter dem Titel „Transactional Strategies Instruction“ (TSI) entwickelt worden (Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald & Brown, 1998). Pressley und andere schlussfolgern aus einer Reihe von Forschungsarbeiten zum Textverstehen, dass insbesondere Grundschüler/innen zu wenig Anregungen und explizite Hilfestellungen von Lehrenden beim Verstehen von Texten und damit auch der Nutzung von Lese- und Verstehensstrategien erhalten. Zusätzlich wird Wert auf die Fähigkeiten von Lehrenden gelegt, Diskussionen der Schüler/innen untereinander zu unterstützen um gemeinsame Interpretationen von Texten zu erzielen und somit ein tieferes Verständnis sowohl des Textes als auch der kognitiven Prozesse des Verstehens von Texten zu erzielen (s.a. National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Bei TSI handelt es sich nicht um eine abgeschlossene Interventionsmaßnahme, sondern eher um einen Ansatz, der die herkömmlichen Lehrmethoden für die Textarbeit in der Schule ersetzen soll. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Vermittlung ausgewählter Lernstrategien, die sich als effektiv erwiesen haben (z.B. Visualisieren von Inhalten, Fragen stellen, Verbindungen zum Vorwissen herstellen, Textschwierigkeiten bearbeiten, Zusammenfassen). Zudem wird metakognitives Wissen zum Lese- und Verstehensprozess vermittelt. Der Lehrer/die Lehrerin fungiert anfänglich als Modell, nimmt aber mehr noch die Rolle eines Interaktionspartners ein. Das Programm basiert auf der konstruktivistischen Anschauung, der zufolge nicht ein richtiger Weg der Textbearbeitung vermittelt werden kann, sondern die Schüler/innen vielmehr durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit Texten lernen, Strategien effektiv für den eigenen, individuellen Lernprozess zu nutzen. In unterschiedlichen Studien konnten positive Effekte auf die Strategienutzung und das Textverstehen von Schüler/innen unterschiedlicher Altersgruppen nachgewiesen werden (Pressley, u.a. 1998, s.a. Collins Block & Pressley, 2002, s.a. Strebblow, 2004), was insgesamt für eine hohe Effektivität des Ansatzes spricht.

Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

Ein seit Jahren systematisch erweitertes Programm zur Förderung von Lesekompetenz mit dem Namen „Concept-Oriented Reading Instruction“ (CORI) stammt von Guthrie und anderen (z.B. Guthrie

Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi & Tons, 2004, s.a. Streblow, 2004) und setzt neben der Förderung von Strategien zum Textverstehen stark auch auf die Förderung von Motivation. Hierbei rückt es fachübergreifende inhaltliche Themen („conceptual themes“) in den Vordergrund. CORI wurde für Schüler/innen der dritten Klasse entwickelt und kombiniert Übungen zum effektiven Einsatz von Lernstrategien mit motivationsfördernden Maßnahmen. Die zentralen Strategien, die den Kindern vermittelt werden, sind: Aktivierung von Vorwissen, Fragen stellen, Informationen suchen, Zusammenfassen, Veranschaulichen mittels Grafiken sowie die Auseinandersetzung mit der Textstruktur. Zudem wird angestrebt, die Lesemotivation durch verschiedene Instruktionmethoden positiv zu beeinflussen. Die positiven Effekte dieses Trainings auf die Lesemotivation und das Leseengagement konnten in einer Reihe von Studien nachgewiesen werden (Guthrie u.a., 2004). Das Programm ist sehr langfristig angelegt (bis zu einem Schuljahr lang) und stellt vermutlich eher eine Alternative zum „normalen“ denn ein separates Trainingsprogramm dar. Die implementierten Prinzipien des tutoriellen Lernens (vgl. Haag, 2004), der authentischen Probleme (s.a. Renkl, 1996) und des kooperativen Lernens (Slavin, 1994) stellen jedoch Wirkmechanismen dar, die sich auch in anderen Ansätzen der Förderung wiederfinden.

Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm⁵

Basierend auf einem Verständnis von Lesen als aktivem kognitiven Konstruktionsprozess (Christmann & Groeben, 1999) und der Annahme der Bedeutung von sozialer Interaktion und Kommunikation für kognitive Prozesse (Vygotskij, 2002) sollte ein Lesekompetenzförderungsprogramm für Familie dem Kind ermöglichen, mit Hilfe des Elternteils als kompetentem Anderen seine jeweils individuelle „Zone der nächsten Entwicklung“ zu meistern. Dabei müssen die Aufgaben zur Förderung des Lesens und des Leseverständnisses von der Konzeption her so angelegt sein, dass das Kind sie zwar zunächst in der sozialen Interaktion und Kommunikation unter Anleitung gemeinsam mit dem Erwachsenen löst, aber dann auch zunehmend selbständig seinen Lese- und Verständnisprozess planen, durchführen, überwachen und routinisieren kann. Gleichzeitig erfordert die theoretische Sicht des Lesens als aktivem Konstruktionsprozess der bzw. des Lesenden, dass die Aufgaben diesen aktiven Text-Leser-Interaktionsprozess im Sinne der Verständnissicherung des Gelesenen und auch der vertiefenden Elaboration der Inhalte anleiten und unterstützen. Die Aufgabe des Erwachsenen ist dabei anders als in vielen schulischen Leseförderprogrammen nicht die explizite Vermittlung von (Lese-)Strategien, sondern die Unterstützung des gemeinsamen Lese- und Auseinandersetzungsprozesses. Im Rahmen des gemeinsamen Lesens und der Kommunikation über das Gelesene anhand der vorgegebenen Aufgaben des Programms kann das Erlernen und Üben von Strategien in einem Eltern-Kind-Leseprogramm der Konzeption nach implizit erfolgen.

Das Berliner-Eltern-Kind-Leseprogramm, das im Rahmen einer Dissertationsstudie von McElvany nach den o.g. Prinzipien entwickelt wurde (McElvany in Vorb.; McElvany, Artelt & Holler, 2005; McElvany & Artelt, 2004), stellt bewusst keine Fortsetzung des schulischen Unterrichts dar. Vielmehr ermöglicht es, Lesen, Leseverständnis und vertiefende Auseinandersetzung mit dem Gelesenen in der individuellen Lernzeit der Schülerin bzw. des Schülers grundsätzlich zu üben und (neue) Lesestrategien anzuwenden. Eltern und Kinder haben bei der Durchführung der einzelnen Leseprogrammsitzungen gemeinsame Ziele und richten zusammen ihre Aufmerksamkeit auf die Problemlöseprozesse, wie in Anlehnung an die Kulturhistorische Schule zur Gestaltung eines kognitiven, sozialen und emotionalen Austausches gefordert wird (Hausfather, 1996). Durch die Teilnahme der Eltern wird sichergestellt, dass einer der Interaktionspartner auf einem höheren Fähigkeitsniveau ist und in Vygotskijs

⁵ Die Darstellung zum Programm beruht in weiten Teilen auf einer entsprechenden Darstellung im Dissertationsvorhaben McElvany (in Vorb.)

Sinn als kompetenter Partner fungieren kann. Gleichzeitig wird mit Hilfe einer abwechselnden Aufgabenbearbeitung durch Eltern und Kinder verhindert, dass einer – Eltern oder Kinder – in der Interaktion dominiert. Um die vertiefende Auseinandersetzung mit dem gelesenen Inhalt zu fördern, wird die Kommunikation über das Gelesene durch weiterführende Elaborationsfragen angeregt. Die Aufgabe, nach dem Lesen des Textes zunächst mögliche Unklarheiten zu identifizieren und ggf. zu klären, ist Teil der Anleitung von metakognitiven Prozessen zum Training der Überwachung des eigenen Leseprozesses. Dem Anspruch an Förderprogramme, auch einen Transfer des Gelernten über das Programm hinaus zu ermöglichen, folgt das Konzept, indem im Laufe des Programms Eltern und Kind anstelle der vorgegebenen Aufgaben eigene Fragen und Aufgaben gestalten müssen. Die Eltern sind vor allem zu Programmbeginn anleitend, im Laufe der Zeit übergeben sie zunehmend Verantwortung für die Aufgabenbearbeitung an die Kinder, so dass sie einerseits der Rolle als kompetente Andere gerecht werden und andererseits Eltern und Kind während des gesamten Programms als Partner/innen interagieren. Gleichzeitig ist es Teil der Aufgabenkonzeption, dass produktive Rückmeldungprozesse angeregt werden, um der Bedeutung von Rückmeldungen als Möglichkeit zur Leistungsverbesserung und Förderung eines realistischeren und positiven Selbstkonzepts gerecht zu werden. Die detaillierten Anleitungen für die Eltern berücksichtigen die Erfahrung, dass Eltern oft in Befragungen angeben, dass sie sich mehrheitlich unsicher fühlen und dass sie ein großes Interesse an didaktischen Hilfen und Ratschlägen von Seiten der Lehrer haben (vgl. Krumm, 1996).

Das Berliner Eltern-Kind Leseprogramm wurde im Jahr 2004 mit über 100 teilnehmenden Eltern-Kind-Paaren durchgeführt und wird derzeit (McEvlany, in Vorb.) evaluiert. Erste Ergebnisse deuten auf positive Effekte im Bereich der Förderung der Metakognition bzw. der Lesestrategien, des auf das Lesen bezogenen Fähigkeitsselbstkonzeptes und des Wortschatzes hin.

Textdetektive / Informed Strategies Learning

Eine Gruppe von Trainings bilden die Programme, die ausgehend vom Konzept des Informed Strategies Learning von Paris und Mitarbeitern (Paris, Cross, & Lipson, 1984; Paris & Jakobs, 1984) mit unterschiedlichen Schwerpunkten und für verschiedene Zielgruppen entwickelt wurden. Bei der ersten deutschsprachigen Version des Programms von Hasselhorn und Körkel (1986) handelt es sich um ein Strategietraining für Kleingruppen. Schreblowski und Hasselhorn (2001) erweiterten dieses Training unter dem eingängigen Namen „Textdetektive“ um Inhalte zur Förderung des Leistungsmotivs, und Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski und Souvignier (2004 a,b) adaptierten dieses kombinierte Training für den Unterricht. In der Variante für den Einsatz im Unterricht von Gold u.a. werden sowohl Sachtexte als auch Erzählungen verwendet. Das Programm zielt auf die Vermittlung bzw. Verbesserung des Ziel-Mittel-orientierten Lesens, des Benennens und Auswählens wichtiger Texteinheiten, des Erkennens von und des Umgangs mit inhaltlichen Widersprüchen und unbekanntem Wörtern, und des planvollen Organisierens. Hierzu werden – unter Nutzung der Metapher der Textdetektive – Strategien als Detektivmethoden vermittelt und eingeübt. Dazu zählen das Überwachen und Bewerten des Lernprozesses im Sinne von metakognitiven Strategien oder auch elaborierende Strategien wie das Verknüpfen mit dem Vorwissen. Das Training setzt sich aus 13 Lerneinheiten zusammen, für die jeweils ein bis drei Schulstunden vorgesehen sind. Hinsichtlich des Ziels der Vermittlung von Kenntnissen und des Verständnisses und der Anwendung von Strategien erweist sich das Programm als erfolgreich. Der Nachweis von Effekten des Trainings bezüglich der Lese(-verstehensleistung) steht allerdings noch aus.

7.4. Fazit zu den Förderprogrammen

Der Überblick über die meist pädagogisch-psychologischen Modelle und Ansätze der Förderung von Lesekompetenz macht deutlich, dass die meisten Programme zur Förderung verstehenden Lesens mit einer Kombination aus Strategievermittlung und kooperativer Praxis arbeiten und mehr oder weniger explizit auch die Lesemotivation fördern. Für die Aneignung von Techniken und Methoden der Arbeit mit Texten und des verstehenden Lesens scheint dabei das Erleben und Beobachten der Konsequenzen der eigenen Anwendung entscheidend. Dieser Prozess ist durchaus langwierig, was Wejnert zu der Formulierung verleitet hat, die Entwicklung von Expertise sei auch im Bereich des Lernens ein langfristiger Prozess. Insbesondere im Bereich Intervention bei Lernstörungen erweisen sich Programme als sinnvoll, die sich mit der Förderung von Strategien, exekutiver Kontrolle und metakognitiver Steuerung beschäftigen (Lockl & Schneider, 2004; Guldemann & Lauth, 2004; Demmrich & Brunstein, 2004; Spörer & Brunstein, 2004).

Wie aus Teil II insgesamt deutlich geworden ist, sind die Entwicklungen in den unterschiedlichen Richtungen der Disziplinen, die sich mit dem Lesen, seiner Entwicklung und schulischer und außerschulischer Förderung beschäftigen, relativ unabhängig voneinander zu strukturell ähnlichen Aussagen bezüglich der Art und Weise der Förderung gekommen: Es sind vor allem die Prozesse der Aushandlung von Bedeutung, des sich Gewährwerdens über Interpretationsmöglichkeiten und Deutungsvielfalt (insbesondere im literarischen Bereich, Anschlusskommunikation, vgl. II.5) und die Modellierung des Verstehensprozesses durch kompetente Andere, die dazu führen, dass die Prozesse der Steuerung des Denkens und Verstehens beim Lesen verinnerlicht werden.

Teil III Schulische und außerschulische Förderung von Lesekompetenz

Im Rahmen von Teil III wird zunächst dargestellt, welcher schulische Auftrag – formuliert in Bildungsstandards und Lehrplänen – für die Vermittlung und Förderung von Lesekompetenz besteht. Anschließend wird noch einmal dargelegt (vgl. Teil I), welche Problembereiche der schulischen Lesekompetenzförderung zu Tage treten und dann erläutert, welche Potenziale in der fächer- und schulstufenübergreifenden Zusammenarbeit bei der Förderung der Lesekompetenz gesehen werden.

Im vierten Abschnitt wird beschrieben, worin der prinzipielle Mehrwert von Kooperationen zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich bzw. einer Verzahnung zwischen formellen und informellen Lernprozessen gesehen wird. Für einzelne außerschulische Institutionen und Personengruppen werden dann spezifische Möglichkeiten – allein und in Zusammenarbeit mit Schulen – bezüglich der Förderung von Lesekompetenz erläutert. Der fünfte Abschnitt geht abschließend besonders auf die Erfahrungen zur Kooperationen und ihrer nachhaltigen Implementierbarkeit aus dem BLK-Programm SINUS ein.

1. Vermittlung von Lesekompetenz als schulischer Auftrag

Die Erwartungen bezüglich des Ausmaßes, z. T. auch der Art und Weise der Förderung von Lesekompetenz in Schulen beruhen auf konsensfähigen gesellschaftlichen Ansprüchen. Auch wenn einzelne gesellschaftliche Gruppen wie z.B. Arbeitgeberverbände, Universitäten, wissenschaftliche Fachverbände, Elternverbände immer wieder Erwartungskataloge oder auch Denkschriften vorlegen, so haben diese Gruppen lediglich Anspruch auf Anhörung, Verbindlichkeit schaffen allein die vom Gesetzgeber beschlossenen oder autorisierten Dokumente. Bis vor kurzem waren die Erwartungshorizonte allein in den schulformbezogenen Lehrplänen der sechzehn Bundesländer verbindlich formuliert. Wer Einblick in die jeweiligen Rahmensetzungen und Maßgaben in Sachen Lesekompetenz gewinnen wollte, musste erheblichen Lektüreaufwand betreiben. Um den Anspruch gleicher Lernchancen zu sichern und so das Vertrauen der Öffentlichkeit in das Schulwesen zu stärken, hat die KMK am 25.06.2002 beschlossen⁶, „nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten“ und sie sowohl landes- als auch bundesweit zu überprüfen. Mit der Vorlage der Bildungsstandards wird im Sinne von abschlussbezogenen Kompetenzen deutlich, worin der schulische Auftrag bezüglich der Vermittlung von Lesekompetenz gesehen werden kann.

Die in den Bildungsstandards formulierten Erwartungshorizonte an die schulische Förderung von Lesekompetenz beschreiben Regelstandards. Sie sind an der Tradition der inputbezogenen Lehrpläne orientiert und gehen folglich mit hohen Ansprüchen einher. Sie sind so organisiert, dass auf der Basis zentraler Prinzipien für den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ eine Leitidee entwickelt wird, der zahlreiche Standards und etliche Aufgabenbeispiele zur Überprüfung der Standarderreicherung zugeordnet sind.

Aus den Bildungsstandards für das Fach Deutsch lassen sich für die Förderung von Lesekompetenz relevante Prinzipien ablesen. Kennzeichnend ist die Integration der Lernbereiche, eine – besonders im Primarbereich ausformulierte – Erfahrungsorientierung und die besondere Rolle der Selbstständigkeit. Die Prinzipien setzen den Rahmen, innerhalb dessen die in den Standards aufgelisteten Lernin-

⁶ Die von der KMK beschlossenen Bildungsstandards im Fach Deutsch liegen bis dato für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), für die Hauptschule (Jahrgangsstufe 9) und für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) vor (vgl. KMK 2003, 2004).

halte und Verhaltensweisen entwickelt und gefördert werden sollen. Die Integration der Lernbereiche folgt im Primarbereich der Idee eines integrativen Deutschunterrichts, beim mittleren Schulabschluss wird davon ausgegangen, dass der Deutschunterricht die Lernbereiche durch Themenorientierung verbindet. Das Prinzip der Erfahrungsorientierung ist vor allem in den Standards für den Primarbereich formuliert. Die Schüler/innen „erfahren, dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt bedeutet und Vergnügen bereiten kann“; sie beschäftigen sich beim Lesen literarischer Texte „mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander“ (S. 10). Das Prinzip der Selbstständigkeit findet sich in allen drei Standarddokumenten wieder: Der Deutschunterricht in der Grundschule fördert „die sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes so umfassend wie möglich und führt zum selbstständigen Lernen hin“ (S. 7). Die Schüler/innen „entwickeln Interesse daran, sich anhand von Texten selbstständig Weltwissen anzueignen“ (S. 8). Auch in den Standards zum mittleren Schulabschluss wird auf Selbstständigkeit Bezug genommen: Die Schüler/innen entnehmen selbstständig Informationen, entwickeln verschiedene Lesetechniken, setzen Lesestrategien gezielt ein (vgl. S. 10). In den Standards zum Hauptschulabschluss findet das Prinzip Selbstständigkeit Ausdruck in Formulierungen wie: „Sie wenden Lesetechniken und Lesestrategien selbstständig an, um Informationen zu erfassen, zu ordnen, mit ihrem Vorwissen zu verknüpfen und kritisch zu bewerten“ (S. 10).

Als zentrale Lesermerkmale werden im Primarbereich Leseinteresse, Lesebereitschaft und Lesefertigkeit genannt. Beim mittleren Schulabschluss werden hinsichtlich der Lesermerkmale neben der Lesekompetenz auch Lesebereitschaft, Leseinteresse und Lesefreude sowie die Beherrschung grundlegender Verfahren und Strategien zum Verstehen von Texten unterschieden. Die eigentlichen Standards werden dann in Form von Listen von als relevant erachteten Lesermerkmalen und Aktivitäten benannt. Im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ sollen Schüler/innen am Ende der 4. Klasse etwa über Lesefähigkeiten und Leseerfahrungen verfügen und Texte erschließen und präsentieren können. Beim Hauptschulabschluss sollen sie Lesetechniken und Lesestrategien kennen und anwenden, literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte und Medien verstehen und nutzen und über Methoden und Arbeitstechniken verfügen. Die Einzelstandards für die mittleren Schulabschluss weisen ähnliche, leicht abweichend formulierte Lesermerkmale und Aktivitäten auf: verschiedene Lesetechniken beherrschen, Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden, literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte und Medien verstehen und nutzen und über Methoden und Arbeitstechniken verfügen.

Neben den Listen von Lerninhalten und Verhaltenserwartungen werden in den Standards drei Anforderungsbereiche genannt, die wachsende kognitive Komplexität und damit zunehmende Schwierigkeit der geistigen Aktivitäten des Lesers/der Leserin signalisieren sollen. Am prägnantesten erscheint ihre Formulierung in den Standards für den Primarbereich: Anforderungsbereich I: Wiedergeben: „In diesem Anforderungsbereich geben die Schüler/innen bekannte Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren und Routinen an.“ Anforderungsbereich II: Zusammenhänge herstellen: „In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schüler/innen vertraute Sachverhalte, indem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.“ Anforderungsbereich III: Reflektieren und Beurteilen: „In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schüler/innen für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.“ (Primarbereich, S. 21)

In den von der KMK verabschiedeten Standards und in den sie z.T. erläuternden und ergänzenden Dokumenten (Lehrpläne, Bildungspläne Erziehungspläne) wird deutlich, welcher Anspruch an die Vermittlung von Lesekompetenz von der schulischen Bildung im Fach Deutsch erwartet wird. Deutlich wird ebenfalls, dass auch dem Kennen und Anwenden von Lesetechniken und Lesestrategien und Methoden und Arbeitstechniken als Einzelstandards eine prominente Rolle für schulisches Lernen zuge-

sprochen wird. Die Einführung, Implementierung und Überprüfung der Bildungsstandards lässt sich in ihrer Wirkung auf die Prozesse und die Qualität der Förderung von Lesekompetenz zum jetzigen Zeitpunkt kaum abschätzen. Deutlich wird jedoch, dass durch die Ausrichtung auf Prozesse des Erwerbs von Kompetenz, die sich im Prinzip der Selbständigkeit bei der Arbeit mit Texten widerspiegeln, eine Akzentverlagerung gegenüber vielen Lehrplänen für das Fach Deutsch stattgefunden hat.

2. Problembereiche der schulischen Förderung von Lesekompetenz

Der Weg von der Beschreibung und Festlegung von Zielkriterien schulischer Bildung hin zu einer diesen Anspruch realisierenden Praxis ist lang – zwischen intendierten und implementierten Lehrplänen können große Unterschiede bestehen –, und vor allen Dingen vollzieht er sich nicht ohne Zwischenschritte. Hierfür sind Prozesse der Qualitätsentwicklung notwendig, in denen Inhalte z.B. ausgemalt und konkretisiert und als Grundlage für professionellen Austausch genutzt werden. Aus Analysen des Unterrichts und den Leseleistungen und Leseschwierigkeiten der Schüler/innen lässt sich ableiten, in welchen Bereichen besonderer Bedarf besteht. Einige Problembereiche in der schulischen Förderung von Lesekompetenz (s.a. Teil I) werden nachfolgend erläutert:

Nachhaltige Vermittlung von Lesestrategien – Modellierung des Verstehensprozesses beim Lesen

In der Literatur wird immer wieder betont, welche Schwierigkeiten Lehrkräfte haben, Strategien der Textbearbeitung so zu vermitteln, dass Schüler/innen davon einen Nutzen haben (s.a. II.7). Gerade im Bereich der Vermittlung von anforderungsadäquaten Lese- und Textverarbeitungsstrategien bestehen deutliche Defizite, eine Erkenntnis, die auch mit Blick auf die in den Standards formulierten Schwerpunkte im Deutschunterricht zu sehen ist, in denen gerade hier besondere Akzente gesetzt werden.

Konstruktion und Einschätzung von Aufgaben

Die Annahme, dass zahlreiche Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, den Anspruch einer Aufgabe treffend einzuschätzen, wird dadurch gestützt, dass Lehrplanexpert/innen in ihren Urteilen über PISA-Aufgaben kaum zwischen leichten und schweren Aufgaben unterscheiden konnten. Eng mit der hierdurch gekennzeichneten Problematik verbunden ist die deutliche Dominanz weniger Aufgabentypen in Leistungssituationen. Lehrpersonen verfügen häufig nur über drei Aufgabenmodelle: Beim ersten Aufgabenmodell handelt es sich um geschlossene Aufgaben von geringer Komplexität (An welchem Ort spielt die Sage?) Beim zweiten Aufgabenmodell handelt es sich um offene Aufgaben von geringer Komplexität, wie sie vor allem in Lernsituationen verwendet werden: Was fällt euch auf? Wie findest du das Verhalten des kleinen Jungen? Zum dritten Aufgabenmodell gehören Aufgaben, die große Offenheit mit hoher Komplexität koppeln. Diesem Modell entsprechen die meisten Beispielaufgaben in den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss.

Allen drei Aufgabenarten ist gemeinsam, dass sie an die Aufgabenkonstruktion und damit an das aufgabenanalytische Know-how der Lehrpersonen keine hohen Anforderungen stellen. Je abstrakter und unspezifischer die Instruktion, desto einfacher ist sie zu formulieren. Aufwand bei der Aufgabenkonstruktion ist immer dann erforderlich, wenn das Arbeitsfeld näher bestimmt und die Komplexität der Leseaktivität angemessen dimensioniert werden muss.

Woran es mangelt, sind Aufgaben mittlerer Offenheit und mittlerer Komplexität (also Aufgaben mittleren Schwierigkeitsgrads), die orientierende Vorgaben machen und zugleich die Komplexität

der geistigen Operationen reduzieren. Diese Aufgaben sind von besonderem Interesse, weil sie hierarchiehohe Leseraktivitäten auf mittlerem und niedrigerem Niveau ermöglichen (s.a. Köster, 2005).

Unterrichtspraxis (unterrichtliche Interaktion)

Dass das Unterrichtsgespräch den Unterricht an deutschen Schulen dominiert und welche Probleme damit verbunden sind, haben u.a. Baumert (2002) und Spinner (2004) (s.a. Kunter, im Druck) beschrieben. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass das Unterrichtsgespräch im Plenum/mit der gesamten Klasse dysfunktional, das heißt an ungünstiger Stelle eingesetzt wird – nämlich zur Lösung von Aufgaben statt zur Auswertung und Weiterverarbeitung der Lösungen. Das hat zur Folge, dass sich nicht alle Lerner an der Aufgabenlösung beteiligen, sondern nur die „Träger des Unterrichtsgesprächs“. Und das sind in der Regel leistungsstarke Lerner oder solche, die gern kommunizieren. Die Interaktionsform Plenumsgespräch schafft für die Lösung von Verstehensaufgaben zu wenig Verbindlichkeit. Zudem werden die Erträge von Unterrichtsgesprächen in der Regel auch zu wenig kontrolliert. Fragt man am Ende der Stunde schriftlich ab, was denn verstanden wurde, kommen überaus vielfältige und häufig auf die Interaktion/die unterrichtlichen Aktivitäten bezogene Antworten, die bestätigen, wie unterschiedlich Verstehensprozesse verlaufen und wie wenig effektiv Lösungsprozesse im Plenum einer Klasse erscheinen. Den Verstehensprozesse zur Sache aller zu machen, würde sich hingegen eher darin äußern, die Aufgabenlösung als Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit zu organisieren und das wertvolle Instrument des Unterrichtsgesprächs der Debatte der unterschiedlichen Lösungen zu widmen. Das hätte sowohl für die Aufgabenkonstruktion als auch für die Vorbereitung der Lehrperson Konsequenzen. Der Akzent wäre zu verlagern von der Planung des Stundenablaufs sowohl auf die Planung differenzierter Aufgaben für den Textverstehensprozess als auch auf die Antizipation unterschiedlicher Lösung(svariant)en.

Diagnostische Kompetenz der Lehrenden

Der mangelnden Fähigkeit zur angemessenen Einschätzung von Lesekompetenz korrespondiert die mangelnde Fähigkeit zur Bestimmung der Aufgabenschwierigkeit. Verantwortlich sind mehrere Gründe, die ihren Ursprung in der Lehrerausbildung haben. Die Gründe beziehen sich zwar in erster Linie auf mangelnde Kenntnisse hinsichtlich der Leseanforderungen, der Leseraktivitäten und der Lesermerkmale, aber in gewissem Maß auch auf mangelnde Einsicht in die Textbeschaffenheit und Textbedeutung. Das gilt auch für die stets behauptete, aber wenig transparente Differenz zwischen literarischen und pragmatischen kontinuierlichen Texten einerseits und kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten andererseits. Während Einsicht in die Textbeschaffenheit und die Leseanforderungen eine Frage der fachlichen Formation ist, weisen Fragen der Lesermerkmale und der Leseraktivitäten ins Gebiet der Lesepsychologie. Hier besteht deutlicher Aus- und Fortbildungsbedarf.

Eng verbunden mit der Fähigkeit, Schülerleistungen angemessen einschätzen zu können, sind die Fähigkeit der Formulierung von angemessenen Lern- und Lehrzielen und die Formulierung von lernförderlichem und informativem Feedback für Schüler/innen. Diese Bereiche setzen jeweils voraus, dass Anforderungsmerkmale (von Texten und von Aufgaben) angemessen eingeschätzt und hinsichtlich dieser Charakteristika ausgewählt werden können.

Auswahl und Nutzung von Textmaterial im Unterricht

Texte, die ausgeprägten Aufforderungscharakter besitzen, ermöglichen zweierlei: Sie wecken nicht nur das Interesse der Leser/innen, sondern bieten darüber hinaus auch Problempotenzial. Obwohl in jeder Klasse sehr unterschiedliche Leseinteressen bestehen, haben Lehrpersonen oft Schwierigkeiten,

darauf mit diversifizierten Angeboten zu reagieren. Immer noch besteht Fortbildungsbedarf im Hinblick auf alters- und geschlechterspezifische Leseinteressen. Zugleich sollten auch Texte, die beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen, im Fokus des Interesses stehen. Zu klären wäre auch, in welcher Weise das Thema eines Textes und in welcher Weise das Problempotenzial eines Textes über das Leseinteresse entscheidet. Erzeugt ein Text, der die besondere Gefährdung von Igel durch den Straßenverkehr oder die Probleme von Pandas bei der Zeugung von Nachwuchs darstellt, mehr Interesse als ein Text, der allgemein über Igel oder Meerschweine informiert?

Häufig werden im Deutschunterricht Texte ohne Problempotenzial verwendet oder Texte die kaum Anlass für Aufgaben in der Teildimension „Reflektieren und Bewerten“ bieten. Obwohl Lehrwerke Texte im Zusammenhang von Unterrichtsreihen anbieten, werden die Texte überwiegend als Einzeltexte rezipiert, und die Möglichkeit, Bezüge zwischen den Einzeltexten herzustellen, wird noch zu wenig genutzt (s.a. Köster & Spinner, 2002).

Professioneller Austausch im Lehrerzimmer

Gespräche im Lehrerzimmer betreffen viel zu selten Fragen des unterrichtlichen Handelns. Nicht zuletzt die IGLU-Befragung (vgl. Bos u.a. 2003) hat deutlich gemacht, dass deutsche Lehrpersonen weitgehend Einzelkämpfer sind (s.a. Terhart, 1995). Während gerade in den Ländern, die bei IGLU besonders gut abgeschnitten haben, die Klassenlehrerin im Unterricht Unterstützung erhält durch weitere Fachleute (Psychologen, Sozialarbeiterinnen, Beratungslehrer, Lesespezialisten), können Lehrkräfte in Deutschland oft keine weiteren Experten hinzuziehen. Zudem ist die Kooperation zwischen Lehrkräften nur gering. In IGLU zeigt sich dies an dem geringen Anteil von Schüler/innen, deren Lehrpersonen sich mehr als einmal wöchentlich treffen, um gemeinsame Absprachen zum Unterricht zu treffen (Deutschland 10 Prozent, Schweden 58 Prozent, England 31 Prozent, Niederlande 33 Prozent).

3. Schulische Förderung von Lesekompetenz – Potenziale der Zusammenarbeit

Leseförderung in der Schule muss in Abhängigkeit von der Schulstufe, vom Fach, von der Schulform und z.T. auch vom Bundesland gesehen werden. Die Unterschiede zwischen Fach, Schulstufen, Schulform und Land treten z.B. in verschiedenen Traditionen der Lehreraus- und -fortbildung, den Unterrichtsmaterialien, den Erwartungen und Zielvorgaben (Lehrpläne) an die Schüler/innen zutage. Ein Nebeneffekt dieser Entwicklung besteht in einem geringen professionellen Austausch zwischen den Lehrkräften unterschiedlicher Fächer einer Schule, zwischen Lehrkräften aus dem Primar- und Sekundarbereich und zwischen den verschiedenen Schulformen.

Warum jedoch gerade in der engeren Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsfächern innerhalb von Schulen und in der Verzahnung beim Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe besondere Möglichkeiten für die Förderung von Lesekompetenz gesehen werden, soll nachfolgend begründet werden.

Kooperationen zwischen Fächern und zwischen Schulstufen

Zwischen Fächern: Trotz des hohen Stellenwertes der Schriftsprache in fast allen Unterrichtsfächern nehmen die meisten Lehrkräfte den lesenden und verstehenden Umgang mit Texten als gegeben hin. Ein Verständnis von Lesekompetenz nicht nur als Voraussetzung, sondern auch als Ziel eines gelingenden Unterrichts bleibt oft auf den Deutschunterricht und insbesondere den Deutschunterricht in

der Grundschule beschränkt, indem die Förderung explizit als didaktischer Handlungsauftrag gesehen wird. Überspitzt formuliert scheint die Auffassung zu bestehen, dass das Lesenlernen mit dem Schriftspracherwerb im Deutschunterricht in den ersten Grundschuljahren abgeschlossen ist und damit von anderen Fächern und in anderen Altersstufen vorausgesetzt werden kann. Methoden und Techniken, wie Texte erschlossen, sprachliche Aufgabenanforderungen verstanden und Schlussfolgerungen auf Basis von Texten gezogen werden, sind ausgesprochen schwach im fachlichen Selbstverständnis anderer Unterrichtsfächer verankert und damit in anderen Fächern auch kein expliziter Unterrichtsgegenstand. Die hierin zum Ausdruck kommende Auffassung über die Entwicklung von Lesekompetenz betrachtet den Erwerbsprozess nach der Phase der Alphabetisierung als weitestgehend abgeschlossen und ignoriert, dass hierarchiehöhere Prozesse beim Lesen keine Selbstverständlichkeiten sind, sondern in Abhängigkeit von Unterstützung, Modellierung und Anregung der Umwelt unterschiedlich stark ausgebildet werden⁷. Von dem o.g. Selbstverständnis der Fachdisziplinen ausgehend liegt es jedoch nahe, den Mehrwert eines fächerübergreifenden Ansatzes bei der Förderung von Lesekompetenz hervorzuheben. Ansätze, wie die Arbeit mit Lesebeauftragten innerhalb von Schulen bzw. die Profilbildung und Akzentuierung von Schulprogrammen in Richtung auf die Förderung von Lesekompetenz machen deutlich, welches Potenzial in solchen Kooperationen liegt bzw. liegen kann. Über die Zusammenarbeit der Fachkollegien bzw. Lehrkräfte einzelner Fächer können dabei vor allem Kenntnisse über unterschiedliche Textsorten und Leseanforderungen vermittelt, die Verstehensüberwachung während des Lesens trainiert und Fortschritte in der Vermittlung von Lernstrategien erzielt werden.

Zwischen Schulstufen: Neben dem schon oft wiederholten Aufruf, die Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer zu betrachten, die es durch Professionalisierungsmaßnahmen, insbesondere im Bereich des lernbezogenen Austausches im Kollegium, zu unterstützen gilt, ist besonders auch die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen der Primar- und der Sekundarstufe als wichtiges Handlungsfeld für Maßnahmen der Leseförderung zu betrachten. Mit Blick auf diese beiden Schulstufen macht Spinner (2004) auf die unterschiedlichen Anforderungsstrukturen und Schwerpunkte aufmerksam, die sich in beiden Schulstufen etabliert haben. Während in der Grundschule der Leseunterricht im Vordergrund steht, liegt der Schwerpunkt in der Sekundarstufe I vor allem auf dem Literaturunterricht. Spinner sieht die unzureichende Berücksichtigung basaler Leselernprozesse bzw. Textverstehensprozesse in der Sekundarstufe I auch als eine Folge institutioneller Traditionen in der Lehrerbildung. So liegt die Didaktik des Erstlesens oft in der Hand der Grundschuldidaktik, und bei der Ausbildung und Forschung in der Deutschdidaktik steht die Literaturvermittlung und nicht die Lesedidaktik im Vordergrund. Spinner sieht die Problemlage in der Sekundarstufe I auch durch die öffentliche Debatte über einen in der Schule zu vermittelnden Kanon an Literatur verschärft, die zu dem schwierigen Lehrauftrag führt, mit hierfür wenig geeigneten Kanontexten an elementaren Lese Problemen der Schüler/innen zu arbeiten. „Der Unterricht mit kanonischen Texten sieht dann nicht selten so aus, dass nur eine kleine Minderheit der Schüler/innen interessiert mitmacht und von der Beschäftigung profitiert. Die Einstellung, man müsse froh sein, wenn wenigstens ein paar wenige Schüler/innen einen Zugang zu den besprochenen Texten fänden, ist unter Lehrerinnen und Lehrern durchaus sehr verbreitet. Ein Unterricht auch für diejenigen, die Leseschwierigkeiten haben, kann auf solcher Grundlage nicht stattfinden.“ (Spinner, 2004, S. 127) Diese Ausführungen machen deutlich, dass in der mangelnden Verzahnung und in der wenig elaborierten Übergabementalität nach Beendigung der Grundschulzeit ein wichtiges Betätigungsfeld der Leseförderung liegt. Potenziale der Zusammenarbeit zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich liegen demnach vor allem in der Kenntnis der jeweiligen Arbeiten und Zieldimensionen (z.B. durch Abgleich der Lehr- und Bildungspläne) und in der Weitergabe förderrelevanter Informationen (Beobachtungen, Förder-

⁷ Inwieweit die durch eine Novellierung der Lehrpläne und die Erarbeitung von Standards betonte Thematisierung der Prozesse des verstehenden Lesens auch für andere Fächer hierbei schon genügend Veranlassung darstellt, die Inhalte und Praktiken der Unterrichtsfächer zu verändern, lässt sich derzeit noch nicht beurteilen.

konzepte). Zusätzlich wird ein großes Potenzial im Austausch über konkrete Aufgabenanforderungen, Diagnoseinstrumente und Bewertungsstandards gesehen.

Durch die Einführung von Bildungsstandards als gemeinsamen Referenzrahmen der Zieldimensionen der Förderung bietet sich ein zentraler und verbindlicher Bezugspunkt für einen professionellen und förderbezogenen Austausch zwischen Fächern innerhalb von Schulen und für den Austausch zwischen dem Primar- und Sekundarbereich.

4. Potenziale der Zusammenarbeit zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich

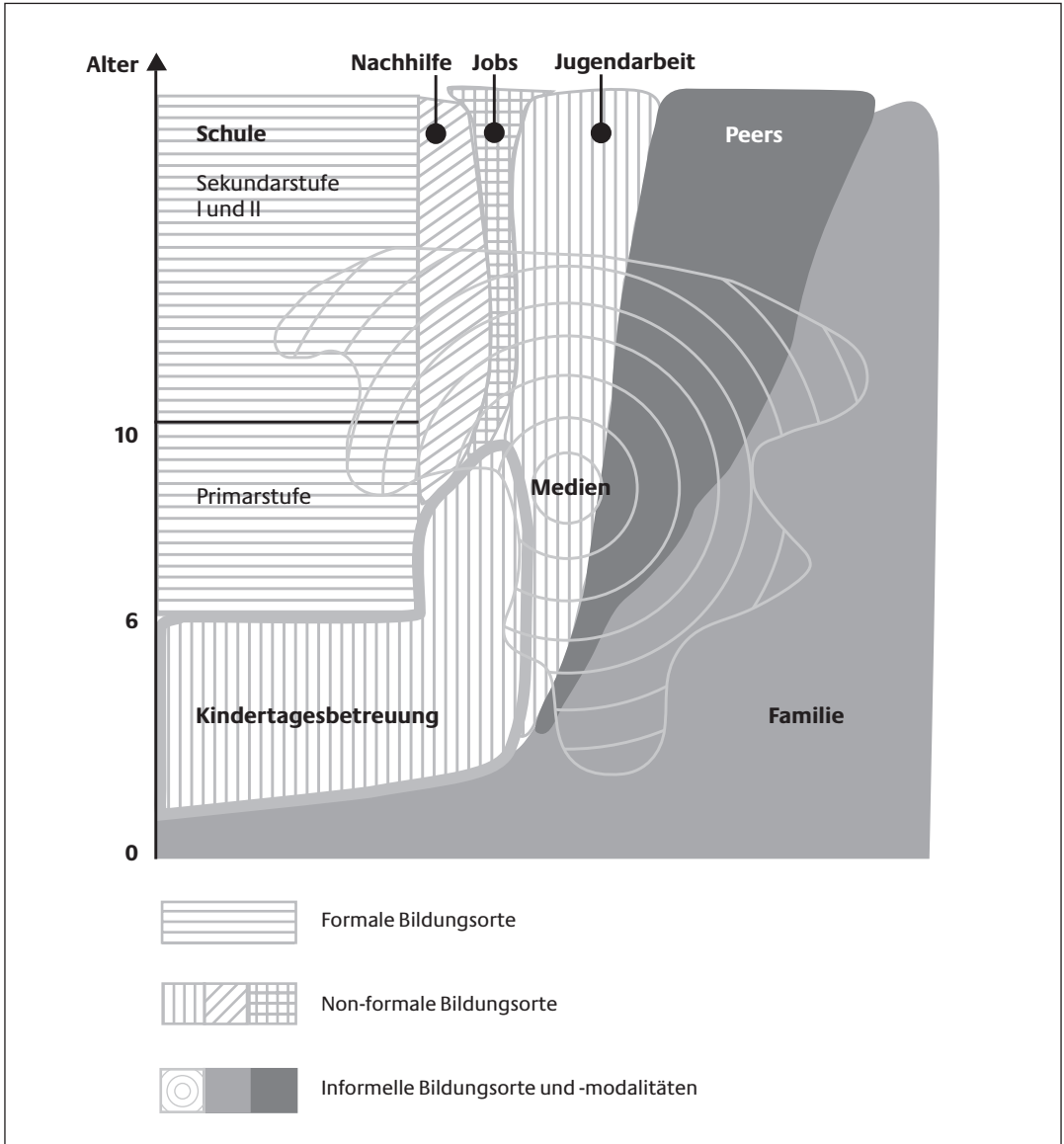
Neben der Intensivierung der Kooperationen innerhalb von Schulen (zwischen Fächern) und zwischen Schulstufen liegt ein weiteres aussichtsreiches Handlungsfeld in der Verzahnung schulischer und außerschulischer Leseförderungsmaßnahmen. Warum dies in besonderer Weise zur Förderung von Lesekompetenz beitragen kann, lässt sich lerntheoretisch begründen. Die Wichtigkeit, die rein schulisch vermittelten (und auch oft nur hier zur Anwendung kommenden) Inhalte mit außerschulischen Anwendungsfeldern anzureichern, machen vor allem die im Paradigma des *situated cognition* (Lave, Wegner u.a.) entstandenen bzw. hierauf Bezug nehmenden Arbeiten zum „trägen Wissen“ deutlich. Träges Wissen ist gerade dadurch definiert, dass es den Schüler/innen schwer fällt, Anwendungsmöglichkeiten ihres Wissens in anderen Bereichen als dem schulischen Lernbereich zu sehen. Renkl (1996) diskutiert unterschiedliche Gründe für dieses Phänomen. Neben motivationalen Aspekten und Defiziten im Bereich der Wissensstruktur (z.B. geringes konzeptuelles Verständnis) spielt dabei auch die mangelnd lebensweltliche Einbettung, d.h. Aspekte der Situiertheit eine Rolle: die Inhalte und Formen der Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten im Unterricht bleiben mit der ursprünglichen Lernsituation „verschweißt“, und der Transfer auf andere Anwendungsbereiche findet nicht statt bzw. wird nicht unterstützt. Lehtinen (1994) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Sechs-Stunden-Retardierten“ und bezieht sich vor allem auf das Phänomen, dass Kinder, die in der Schule sehr unterentwickelte Lern- und Problemlösestrategien verwenden, außerhalb der Schule aber sehr hochwertige kognitive Leistungen vollbringen. Auch wenn Phänomene dieser Art in der Literatur meist für den mathematischen Bereich bzw. den Bereich des Problemlösens beschrieben werden, sind sie zweifelsohne auch beim Erwerb von Lesekompetenz relevant. Ein solches „Verschweißtsein“ kann sich dabei auf die Inhalte, die Prozesse und die Funktionalität des Lesens beziehen und dazu führen, dass das Lesen – sei es in der Art und Weise, in der über Literatur gesprochen wird, in der Texte analysiert werden, oder bezogen auf die Techniken, die zur Textarbeit vermittelt werden – hinsichtlich der Anwendung an schulische Gelegenheitsstrukturen gebunden bleibt. Brücken zwischen schulischen und außerschulischen Leseanlässen müssen folglich oft erst gebaut werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang sicher auch die Einsicht in die Funktionalität des Lesens, die vor allen Dingen durch praktische Erfahrungen bei unterschiedlichen Leseanlässen erzielt und ausgebaut wird.

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, Brücken zwischen Schule und dem außerschulischen Bereich herzustellen. Dahrendorf spricht in diesem Zusammenhang auch von „Entschulten Verfahren“, wozu er auch z.B. „freie Lesestunden“ zählt, in denen die Schüler/innen ihre Lektüre frei wählen können, „Buchvorstellungen“ (z.B. Lieblingsbücher), das „Anlesen“ eines Buches, das mit der Frage endet: Wer will das Buch weiterlesen? Entschulte Verfahren als Brücke zur außerschulischen Lesesituation werden auch als Versuche gesehen, die Schwellenangst gegenüber Einrichtungen wie Bibliotheken und Buchhandlungen abzubauen.

Mit dem Ziel, dem Problem des trägen bzw. schulgebundenen Wissens entgegen zu wirken, wurden und werden für den schulischen Bereich unterschiedliche Konzeptionen entwickelt, denen in der Re-

gel vor allem die lebensweltliche Einbettung (alltagsrelevante Problemstellung und Nähe zur Lebenswelt der Schüler/innen) und die Einbeziehung des außerschulischen Bereichs gemeinsam sind. Gerade hierfür bietet sich in der Kooperation von Schulen mit dem außerschulischen Bereich ein großes Potenzial. Durch die Verzahnung zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich werden prinzipiell Bezüge zwischen formellen und informellen Lese- und Lesermöglichkeiten hergestellt. Im außerschulischen Bereich bieten sich zudem zahlreiche Möglichkeiten, informelle Lernsituationen zu schaffen, in denen die Funktionen und Funktionsweisen des Lesens auf multiple Weise erfahren werden. Lesen braucht Muße, die enge Taktung von Stundenabfolgen und Inhalten in der Schule ist dafür nicht immer ideal.

Abbildung 2: Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kindes- und Jugendalter



Quelle: Rauschenbach, Leu, Lingenauber, Mack, Schilling, Schneider & Züchner, 2004, S. 31

Aus dem Blickwinkel schulischer Bildungsprozesse stellen Institutionen und Personengruppen der außerschulischen Bildung potenzielle *Unterstützungssysteme* für schulisches Lernen und damit für individuelle Bildungsprozesse dar. Damit geht nicht notwendigerweise die Idee einher, schulische Bildungsprozesse auf außerschulische Situationen auszudehnen. Vielmehr sollte das außerschulische Potenzial genutzt werden, die hier möglichen informellen Lese- und Leselernegelegenheiten zu nutzen und mit den schulischen Inhalten und Zielen abzustimmen.

Schulische Kooperationen mit dem außerschulischen Bereich bieten zahlreiche Möglichkeiten, verschiedene Leseanlässe kennen zu lernen, das Lesen und spezifische Rezeptionstechniken einzuüben und zu habitualisieren und in anschließenden Gesprächen die Inhalte des Gelesenen zu vertiefen (s.a. II.4 und II.5). Der spezifische Mehrwert einer Verzahnung des schulischen und des außerschulischen Bereichs in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenz liegt dabei in der Möglichkeit, die formellen und informellen Lesegelegenheiten aufeinander abzustimmen (vgl. Teil V). Die Potenziale von Kooperation zur Förderung von Lesekompetenz müssen dabei jeweils vor dem Hintergrund der Möglichkeiten (z.B. räumliche und strukturelle Bedingungen) der jeweiligen Partner gesehen werden. Auch hinsichtlich der Ansatzpunkte und Inhalte der Förderung unterscheiden sich die Kooperationspartner deutlich.

Als bedeutsame (wenn auch sicherlich nicht die einzigen) Kooperationspartner für Schulen werden nachfolgend die auch in Abbildung 2 enthaltenen Bereiche der *Kindertagesbetreuung*, und der *Jugendarbeit* hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Potenziale besprochen. Die wichtigen Ansatzpunkte, die sich über die *Familien* bieten, wurden bereits an früherer Stelle im Rahmen des Kapitels zur Lesesozialisation in der Familie (vgl. II.4) besprochen und werden hier nur hinsichtlich einiger Modelle der Umsetzung wieder aufgegriffen. Ein strukturell wichtiger und in den bislang bestehenden Länderprojekten oft realisierter Kooperationspartner für Schulen sind ferner *Bibliotheken*. Als weiterer Bereich, in dem Potenziale der Leseförderung bestehen, sind Kooperationen mit *Universitäten/Lehrstühlen* und *Landesinstituten*.

Möglichkeiten der Lesekompetenzförderung in der Kooperation mit Kindertagesstätten

Die organisatorischen Bedingungen von Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen sind strukturell denen vergleichbar, die auch für den Übergang zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen gelten. Strukturell setzen die Kooperationen hier jedoch bei einer Altersgruppe an, die der Schriftsprache in der Regel noch nicht mächtig ist. Bis zum Alter der Einschulung haben Kinder jedoch mehr oder weniger reichhaltige leserelevante Sozialisationserfahrungen gesammelt (vgl. II.4). Viele von den in dieser Zeit ausgebildeten Vorläuferkompetenzen des Lesens (s. II.3) werden durch den spielerischen Umgang mit Sprache erworben, und besonders die informellen Lernsituationen in der Interaktion beim Betrachten von Bilderbüchern bzw. beim Vorlesen bieten wichtige und zentrale Erfahrungen, um die Prozesse des Schriftspracherwerbs in der Grundschule vorzubereiten. Die hauptsächlich auf Sprach- und nicht auf Leseförderung ausgerichtete vorschulische Erziehung kann durch eine erste Auseinandersetzung mit Buchstaben und Schrift in Kindergarten und Kindertagesstätten wirkungsvoll ergänzt werden. Auch wenn grundsätzlich darüber diskutiert werden kann und sollte, ob im Kindergarten bereits mit der Leseförderung begonnen werden sollte (vgl. Bos u.a. 2003), besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass eine sanfte Integration von lesevorbereitenden Elementen in Kindergarten und der Vorschule im Sinne von kindlichen Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur der systematischen Beschäftigung mit Lesererziehung beim schulischen Lernen nicht vorgreift, den schulischen Schriftspracherwerb aber entscheidend mit vorbereiten kann.

Besondere Bedeutung hat der Kindergarten beim Ausgleich von unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen – z.B. bei Kindern aus bildungsfernen Schichten und bei Kindern aus Familien, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Die hinsichtlich des Schriftspracherwerbs im Deutschen wenig förderlichen Lebensbedingungen bestimmter Familien können z.T. durch spezielle Trainingsprogramme ausgeglichen werden. Erschwerend kommt jedoch der bestehende Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Familie und dem Kindergartenbesuch des Kindes hinzu: Kinder die gar nicht oder nur bis zu einem Jahr in den Kindergarten gehen, stammen überproportional oft aus den niedrigen sozioökonomischen Schichten. Das potenziell divergenzmindernde bzw. kompensatorische Potenzial des Kindergartens kann aufgrund des differenziellen Kindergartenbesuchs also faktisch nicht ausgeschöpft werden. Ähnlich ist auch die Situation in der Jugendhilfe (s.u.), wo ebenfalls die Notwendigkeit besteht, über Zugangsbarrieren nachzudenken und bessere Zugänge für Kinder und Jugendliche auch aus bildungsferneren Milieus und für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu schaffen (vgl. Rauschenbach u.a, 2004).

Die besondere Bedeutung von Kooperationen zwischen Grundschulen und Kindergärten bzw. Kindertagesstätten ist dabei wieder in der Verzahnung formeller und informeller Lerngelegenheiten zu sehen. In diesem Bereich setzen Projekte an, die sich über die Abstimmung der Erziehungs- und Bildungsziele im vorschulischen und schulischen Bereich um eine stärkere Kooperation zwischen Grundschulen und Kindergärten bzw. Kindertagesstätten bemühen.

Deutliche Potenziale der Zusammenarbeit zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich liegen demnach in der Kenntnis der jeweiligen Arbeiten und Zieldimensionen (z.B. durch Abgleich der Lehrpläne, Erziehungs- und Bildungspläne) und in der Weitergabe förderrelevanter Informationen (Beobachtungen, Förderkonzepte).

Möglichkeiten in der Kooperation mit der Jugendhilfe

Jugendhilfe wird in Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit unterteilt. Während sich Jugendarbeit mit freiwilligen Angeboten an alle Jugendlichen gleichermaßen wendet und als Bildungsauftrag die Unterstützung der Entwicklung zu mündigen Individuen sieht, die soziales Engagement zeigen und gesellschaftliche Mitverantwortung übernehmen, geht es in der Jugendsozialarbeit primär um den Ausgleich sozialer Benachteiligungen und um die Überwindung individueller Beeinträchtigungen mit sozialpädagogischen Mitteln.

Angeboten wird Jugendarbeit von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Als Formen sind offene, verbandsmäßige und gemeinwesenorientierte Jugendarbeit zu unterscheiden. Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören neben der außerschulischen Jugendbildung, der Jugendarbeit in Sport, Spiel, Geselligkeit, der Arbeitswelt-, schul- und familienbezogenen Jugendarbeit, der internationalen Jugendarbeit auch die Kinder- und Jugendberufshilfe und die Jugendberufshilfe (KjHG, SGB VIII, § 11, 2 & 3).

Jugendsozialarbeit bietet insbesondere innerhalb der Schulsozialarbeit und der Jugendberufshilfe Bildungsangebote, so etwa durch Arbeitsgruppen und Projekte an Schulen. Insofern stellt die Jugendhilfe einen mit Blick auf den Ausbau der Ganztagschule (s.a. BMBF-Bericht, formale und informelle Bildung, S. 212) wichtigen Kooperationspartner für Schule bei der Gestaltung ganztägiger Angebote an Schulen dar. Hiermit ist ein besonderes Potenzial für die Jugendhilfe verbunden: Die Ganztagschule ist die einzige Institution, die alle Kinder und Jugendliche erreicht.

Der Ansatz der Schulsozialarbeit⁸ besteht darin, Jugendhilfe im schulischen Umfeld zu leisten, und wird als Brücke zwischen Schule und Gemeinwesen verstanden. Wulfers (1996, S. 28) verwendet Schulsozialarbeit als einen Oberbegriff, „der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens bewirken.“

Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe kann darin bestehen, dass Sozialarbeiter/innen für einen längeren Zeitraum an der Schule eingesetzt werden und verschiedene Programme/Projekte etablieren. Die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Jugendhilfe und Schule sind sehr vielfältig und gehen über die Schulsozialarbeit weit hinaus. Kooperationsmöglichkeiten ergeben sich für beide Institutionen beispielsweise in den folgenden Bereichen (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 1999, S. 10f.):

- Tageseinrichtungen für Kinder (z.B. Krippen und Kindergärten),
- Freizeit und interessen gebundene Angebote (z.B. Besuch außerschulischer Veranstaltungen und Lernorte),
- Übergang von Schule in Ausbildung (z.B. Kooperation mit Arbeitsverwaltung, Wirtschaft),
- Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (z.B. Sucht, Mediennutzung, Gewalt, sexueller Missbrauch),
- Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen (z.B. Leistungsdefizite, Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen).

In vielen Ländern gibt es landesweite Schulsozialarbeitsprogramme (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen), der Fokus liegt jedoch meist auf sozialen Themen wie Konfliktbewältigung und Gewaltprävention, kaum jedoch auf dem Ausgleich von Leistungsdefiziten. Die Hilfe für Kinder und Jugendliche mit Leistungsdefiziten beschränkt sich manchmal auf Beratungstätigkeiten (vgl. z.B. „Rahmenrichtlinien für Schulsozialarbeit Baden-Württemberg“, 2004). Ein Beispiel für ein Schulsozialarbeitsprojekt mit breitem Aufgabenbereich ist Sachsen-Anhalt. Dazu zählen etwa die Aufgabenbereiche a) sozialpädagogische Hilfen für Schüler/innen mit besonderen Schwierigkeiten; b) ergänzende und begleitende Aktivitäten; c) offene sozialpädagogische Angebote für alle Schüler/innen.

Ein weiterer, für die Förderung von Lesekompetenz zentraler Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe ist die Jugendkulturarbeit, wobei wiederum zwischen verbandlicher und offener Jugendkulturarbeit unterschieden wird. Im Fachverband „Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.“ (BKJ) sind mehrere Mitgliedsverbände organisiert.

Eine hinsichtlich der Förderung von Lesekompetenz interessante Kooperationsform stellt die Zusammenarbeit zwischen Theatern und Schulen dar. Unter dem Namen TUSCH läuft ein solches Projekt seit 1998 in Berlin und seit 2002 in Hamburg. In Sachsen-Anhalt erfolgt die Zusammenarbeit zwischen Theatern und Schulen unter dem Namen KlATSch.

Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schulen sind aufgrund unterschiedlicher Inhalte und Organisationsformen innerhalb der Jugendhilfe sehr unterschiedlich und können daher nur bedingt aus unterschiedlichen Kontexten transferiert und auf andere Länder/Städte bzw. beteiligte Organisationen übertragen werden. Dennoch lassen sich auch hier Rahmenbedingungen benennen, die ge-

lingenden Kooperationen eher zuträglich sind. Neben den Erfahrungsberichten, die z.B. in der Datenbank der Kooperation des „Kultur macht Schule“-Projektes des BKJ recherchiert werden können, sind dies vor allen Dingen die in der Literatur beschriebenen Merkmale von Kooperationen. Als spezielle Herausforderung bei der Kooperation zwischen die Jugendhilfe und schulischer Arbeit ist das Anerkennen der unterschiedlichen Professionen zu sehen. Wichtige Mittel der Verständigung können hierbei gemeinsame Konferenzen sein, z.B. zur Erstellung von Förderplänen.

Eine strukturelle Herausforderung bei der Verzahnung von Jugendhilfe und schulischer Arbeit besteht darin, den informellen Charakter vieler Lerngelegenheiten der Jugendhilfe nicht zu unterlaufen. Bei der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule muss eine Balance gefunden werden, die die Vorteile der informellen Lerngelegenheiten in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenz aufrechterhält. Als hierfür wichtige und für die gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule generell bedeutsame Bedingungen nennt Bielenberg⁹ u.a.: ein gemeinsames Bildungsverständnis (bei dem Bildung nicht allein als Resultat formaler Bildungsprozesse gesehen wird), Profilbildung (der je spezifische Bildungsauftrag sollte sich hierin abzeichnen¹⁰), qualifizierte und engagierte Menschen, eine verlässliche Organisation und unterstützende Rahmenbedingungen.

Möglichkeiten der Kooperation mit Familien

Die Einbeziehung von Familien ist nicht zuletzt aufgrund der bereits dargestellten Erkenntnisse der früh beginnenden Lesesozialisation in Familien ein wichtiges Thema der Leseförderung. Trotz der hohen Bedeutung, die der Familie hinsichtlich der Leseförderung und der Ausbildung von Vorläuferkompetenzen zum Lesen (vgl. II.3 und II.4) zugewiesen wird, gibt es bislang wenig Erfahrungen mit einem Programm bzw. Projekt zur Verzahnung schulischer und elterlicher Aktivitäten mit dem Ziel der Förderung von Lesekompetenz, die über die Unterstützung beim Erledigen von Hausaufgaben hinausgehen. Im Rahmen eines Dissertationsvorhabens von McElvany (in Vorb.) wird derzeit jedoch das neu entwickelte Berliner-Eltern-Kinder-Leseprogramm (ausführlicher in II.7) evaluiert, welches versucht, die besonderen informellen Unterstützungsmöglichkeiten von Eltern in der lesebezogenen Interaktion mit ihren Kindern produktiv zu nutzen. Hinsichtlich der Inhalte und Themen bietet das Programm auch Anknüpfungspunkte für Kooperationen mit schulischer Förderung.

In Großbritannien wurde in den letzten Jahren das Konzept der *Early Excellence Center* etabliert, das vor allem zum Ziel hat, sozial schwächer gestellte Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben zu begleiten und zu unterstützen. Hierzu arbeiten Erzieher/innen intensiv mit den Eltern zusammen und legen beispielsweise in Gesprächen die nächsten Erziehungs- und Entwicklungsziele des Kindes gemeinsam fest. Die Erreichung dieser Ziele wird im Sinne von Lernfortschritten auch dokumentiert. Eltern nehmen zudem an speziellen Fortbildungskursen teil, womit ihre elterlichen Kompetenzen in punkto Erziehung explizit gestärkt werden sollen.

Ein ähnliches Konzept wird mit dem Family-Literacy-Modell realisiert. Das Projekt zielt speziell auf die Stärkung der Fähigkeit von Eltern ab, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zu Hause zu unterstützen. Ein weiteres Ziel dieses Projektes ist der Aufbau von engeren Kooperationen zwischen Elternhaus und Schule bzw. Kita. Als Teil des BLK-Programms FörMig „Förderung von Kindern und Jugendli-

⁸ Schulsozialarbeit wird auch als schulbezogene Jugendarbeit bzw. schulbezogene Jugendhilfe bezeichnet.

⁹ Bielenberg, I. (2002). Schule und Jugendarbeit in Kooperation – „Checkliste“ für die gelingende Zusammenarbeit. Vortrag gehalten auf der BKJ Werkstatt-Tagung „Ganztagsschulen – zukunftsfähig mit Kunst und Kultur, am 27. Mai 2002 in Remscheid.

¹⁰ Besonders mit Blick auf die Zusammenarbeit im Rahmen von Ganztagschulen wird in Jugendhilfe besonderer Wert auf die eigenen Charakteristika und Profile gesehen. In Anlehnung an König Midas („Alles, was er anfasste, wurde zu Gold“ formuliert u.a. Bielenberg: „Alles, was Schule anfasst, wird zu Schule“.

chen mit Migrationshintergrund“ läuft das Projekt seit Herbst 2004 mit 7 Schulen und 2 Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten in Hamburg (s.a. Teil IV).

Der Ansatz, sich besonders an die Eltern von leseschwachen Kindern zu wenden, ist nahe liegend. Besonders in diesen Familien besteht Bedarf, den Schriftspracherwerb und die Entwicklung von Lesekompetenz zu unterstützen. Gleichzeitig ist bei der Konzeption von Maßnahmen in diesem Bereich abzuwägen, wie mit den unterschiedlichen Bedürfnissen und Kompetenzen auf Seiten der Eltern umgegangen werden kann. Hurrelmann u.a. (1999) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die moderne, inhaltlich häufig psychologisierende, fiktionale Ausrichtung der Kinderbücher durchaus hohe Anforderungen an die Vermittlungskompetenz der Erwachsenen und die Rezeptionskompetenz der Kinder stellt. Die Vermittlung von Büchern für Kinder erfordert den flexiblen Umgang mit textgebundenen Geschichten und die Fähigkeit zur intellektuellen Partnerschaft mit Kindern – Eigenschaften, die nicht bei allen Eltern als selbstverständlich vorhanden angesehen werden sollten (Hurrelmann, 1994). Insofern sind Ansätze, die von einer Anleitung bzw. einem Elterntraining in Bezug auf eine gezielte Leseförderung im Elternhaus ausgehen, viel versprechend. Die Einbeziehung der Eltern und die Abwägung der Möglichkeit der familiären Förderung sind auch deshalb notwendig, um nicht schlechten schulischen Leseleistungen mit konflikträchtigen häuslichen Leseübungen zu begegnen. Für Eltern von leseschwachen Kindern, die selber schwache und seltene Leser/innen sind, ist das Vorlesen ein weniger probates Mittel, als es dies für lesegeübte Eltern ist. Und auch die Häufigkeit und Art und Weise der Kommunikation über Gelesenes unterscheiden sich in Abhängigkeit von familiären Voraussetzungen (s.a. McElvany in Vorb.). Maßnahmen, bei denen Eltern in Kooperation bzw. unterstützt durch Beratung an einer für sie realistisch zu bewältigenden Aufgabe der Leseförderung ihrer Kinder mitwirken, scheint aber für die Förderung von schwachen Schüler/innen ein wichtiger Ansatzpunkt.

Möglichkeiten in der Kooperation mit Landesinstituten

Wie aus den in Teil IV skizzierten Länderprojekten deutlich wird, werden viele Projekte der Förderung von Lesekompetenz von den jeweiligen Landesinstituten initiiert – sei es in Form von Fortbildungsangeboten, der Bereitstellung von Materialien oder anderem mehr. Landesinstitute sind an der Schnittstelle von Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungspraxis angesiedelt. Die Verbesserung der Qualität von Schule stellt das zentrale Ziel von Landesinstituten dar. Das gilt konkret für die Entwicklung von Schulqualität, Unterrichtsqualität und die Professionalität von Lehrer/innen selbst. Allerdings wählen die Länder hierfür unterschiedliche Wege, was nicht zuletzt mit der unterschiedlichen Organisationsstruktur zusammenhängt. In einigen Ländern sind Lehrerbildung und Schulentwicklung verschiedenen Instituten zugeordnet. Eine bessere Verzahnung der verschiedenen Bereiche mit der Tendenz zu „Instituten für Qualitätsentwicklung in Schulen“ zeichnet sich jedoch ab. In Kooperation mit Einrichtungen der Bildungsforschung und den Fachdidaktiken haben Landesinstitute die einzigartige Möglichkeit, sowohl Defizite der Lehrerausbildung durch Fortbildungsangebote zu kompensieren als auch Serviceangebote für neue Aufgaben bereitzustellen.

Kompensatorische Professionalisierungsangebote im Rahmen der Lehrerfortbildung widmen sich primär Fragen der Diagnose- und Evaluationskompetenz der Lehrpersonen. Dieser Bereich wird in der Lehrerausbildung bislang am wenigsten berücksichtigt. Aktuelle Fortbildungsangebote beziehen sich auch auf Fragen der Unterrichtsqualität (Lernformen, unterrichtliche Interaktionsformen) und inhaltliche Schwerpunktsetzung (Lesekompetenz, auch als Aufgabe aller Fächer). Unter den bestehenden Angeboten der Landesinstitute haben die Förderung von Lesekompetenz, die Förderung von Lerner/innen mit Migrationshintergrund sowie die Förderung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz denn auch einen hohen Stellenwert (s.a. Teil IV). Sehr gute und auf

weitere Projekte übertragbare Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen Landesinstituten und Schulen sind aus den Projekten SINUS und SINUS-Transfer der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zur Verbesserung des Mathematikunterrichts erwachsen. Mit der Einführung von Bildungsstandards für das Fach Deutsch steht der Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ auf der Agenda der Landesinstitute ganz oben. Bei der Übersetzung der Formulierungen der Bildungsstandards für die Bildungspraxis kommt den Landesinstituten besondere Bedeutung zu. Die Arbeit der Übersetzung geschieht zum einen durch die Entwicklung von Rahmen- oder Kernlehrplänen und zum anderen durch Entwicklung und Anwendung verschiedener Verfahren und Konzeptionen von Vergleichsarbeiten, die den Lehrkräften als Vergleichsmaßstab und Richtschnur dienen und in denen ihren Leistungsergebnisse ihrer Schüler/innen widergespiegelt werden. Im Rahmen dieser neuen Überprüfungspraxis bieten sich den Landesinstituten eine Vielzahl von Möglichkeiten zur produktiven Kooperation in der Testentwicklung sowie in der Auswertung und Ergebnisrückmeldung.

Schulung von Lehrkräften mit speziellen lesebezogenen Aufgaben: Die Schulung von Lesebeauftragten setzt auf das Modell der Supervision zum Zwecke der Beratung und Förderung innerhalb von Schulen. Realisiert wird dies beispielsweise durch Lesebeauftragte bzw. Beratungsteams, die – von Landesinstituten ausgebildet – an den Schulen vor Ort als zentrale Lehrpersonen und Ansprechpartner für Fragen der Leseförderung angesehen werden. Abgesehen von einigen Realisierungen in den Ländern der Bundesrepublik wird dies Konzept auch international implementiert, so z.B. in Neuseeland, als größtes Leseförderungsprogramm des Landes, das vom Bildungsministerium initiiert und betreut wird. Das *Reading-Recovery-Centre* in Auckland bildet Lehrer zu Leselehrern/-tutoren aus, die dann schwache Leser/innen an ihrer Schule schon ab dem ersten Schuljahr fördern.

Adaptivität der Angebote: Der Gedanke der Adaptivität der Angebote der Lehrerfortbildung lässt sich realisieren, wenn es zu konkreten Bedarfsabfragen in den Schulen kommt und die Fortbildungsangebote in Hinblick auf diese Bedürfnisse konzipiert und weiter entwickelt werden. Analysen – u.a. des National Reading Panel in den USA (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) – machen deutlich, dass es besonders im Bereich der Förderung von Strategien der Textarbeit (Verstehensüberwachung, Bildung von Makropropositionen u.a.) großen Bedarf gibt. „There is a need for greater emphasis in teacher education on the teaching of reading comprehension. Such instruction should begin at the preservice level, and it should be extensive, especially with respect to teaching teachers how to teach comprehension strategies.“ (ebenda, S. 4-125; s.a. II.7)

Möglichkeiten der Kooperation mit Bibliotheken – Leseförderung durch Bibliotheken

Leseförderung gehört, wie Dankert (1999, S. 473-476) betont, „zu den von Kulturpolitik, Benutzern und Berufsstand international formulierten und akzeptierten Aufgaben und Leistungen öffentlicher Bibliotheken“. Etwa 3.000 von den Kommunen finanzierte und hauptamtlich geleitete öffentliche und weitere über 4.500 kirchliche Bibliotheken verfügen über Kinder- und Jugendbuchabteilungen mit der Schwerpunktaufgabe Leseförderung. Zur ihren Zielen zählt es, Kinder an das Lesen heranzuführen, Medienkompetenz zu vermitteln, selbstständiges Lernen zu unterstützen, einen Kulturraum zu bieten, eine Einführung in die Bibliotheks- und Informationspraxis anzubieten und soziales Verhalten im Umgang mit Kultur- und Informationstechniken einzuüben. Dies geschieht mit Buch- und Medienangeboten, mit Veranstaltungen und Serviceleistungen für unterschiedliche Altersgruppen, u. a. für Schulklassen. Bibliotheken bieten zudem flankierende Maßnahmen zur Einführung in die Kulturtechnik Lesen, z.B. Angebote von Erstlesetexten als Fortsetzung der Lesefibeln und Leseübungen mit spielerischem Charakter, themenorientierte Angebote wie unterhaltsame Literaturangebote und Leseaktionen sowie benutzerorientierte Angebote wie die Vermittlung von künstlerisch an-

spruchsvollen und guten informativen Texten, u.a. mit Literaturdiskussionen. Als weit verbreitete Leseförderungsinitiativen von Bibliotheken sind die folgenden Aktivitäten zu nennen:

- Autorenlesungen und Werkstattgespräche in Zusammenarbeit u.a. mit Schulen und Buchhandlungen,
- Literaturförderung durch Literaturkreise und Schreibwerkstätten,
- Kooperation mit Literaturbüros, Veranstaltung gemeinsamer Buchausstellungen,
- Bücherflohmärkte,
- Bibliotheksfeste, Tage der offenen Tür.

Einigkeit besteht unter Bibliotheksfachleuten darin, dass die Bibliothek heute über die Leseförderung hinaus Medienkompetenz zu vermitteln habe. Es ist allerdings anzumerken, dass bislang in der Regel nur größere Bibliotheken und kaum eine Schulbibliothek in der Lage sein dürften, dieser Anforderung gerecht zu werden¹¹. Die meisten Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek hat die Bertelsmann-Stiftung in jahrelangen Projekten „Öffentliche Bibliothek und Schule“ gesammelt (Harmgarth & Mitrowann, 1999, S. 490 - 493). Hieraus ergeben sich u. a. folgende Schlussfolgerungen:

- Schüler/innen sollen die Bibliothek nicht nur als Ort der Bücher- und Medienausleihe erfahren, sondern auch als Treffpunkt, Kommunikationszentrum und Arbeitsmöglichkeit.
- Schüler/innen erwarten von ihrer Bibliothek Aktualität.
- Der in der Schule vorherrschende literarisch-interpretierende Umgang mit Literatur sollte durch die Integration von Büchern unterschiedlichen Genres in den Fachunterricht ergänzt werden.
- Printmedien müssen mit den elektronischen Medien stärker verknüpft werden. Wie eine Schülerbefragung der Bertelsmann-Stiftung ergab, können Bibliotheken mit Spielen, CDs und Videos auch Nichtleser erreichen.
- Die bei Schüler/innen getrennten Lesewelten Freizeit und Schule sollten zusammengeführt werden. Das einfachste, aber bislang selten genutzte Mittel ist die Auswahl von Schullektüren durch die Schüler/innen selbst.
- Wichtig ist eine „Leseöffentlichkeit“, die Schaffung vielfältiger Anlässe, bei denen Bücher und Lesen im Mittelpunkt gemeinsamer Aktivitäten stehen. Dann wachsen die Chancen, im Freundeskreis (Peer-Group) das Lesen und Leseerlebnisse zu thematisieren.

Eine besondere Form der Bibliothek ist die Schulbibliothek. In Österreich geht die Gründung von Schulbibliotheken auf zwei Impulse zurück: die Einrichtung von Ganztagschulen und die Reform des Abiturs. Für die Ganztagschulen im Bereich der Volks- und Hauptschule (6- bis 14-Jährige) wurden Schulbibliotheken gefordert, die den Kindern eine sinnvolle Freizeitgestaltung im Schulbereich ermöglichen. Für die höheren Schulen waren Bibliotheken gefragt, die als Vorstufe zur Universität ein erstes selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten ermöglichen. In den Pflichtschulen sollte durch ein individuelles Angebot die Motivation zum Lesen selbst gefördert werden, bei den höheren Schulen nahm man an, dass dies nicht mehr nötig sei. Gleichzeitig war die Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken immer ein Thema: In der Schulbibliothek sollen die Schüler/innen Appetit auf die weiteren Möglichkeiten in öffentlichen Bibliotheken entwickeln. Für eine Bibliothekarin an

¹¹ Wie eine fachkundige Arbeitsgruppe der Kommission für Schulbibliotheken des früheren Deutschen Bibliotheksinstituts berichtet, „besitzen von den ca. 43.000 allgemein bildenden und den 9.000 beruflichen Schulen schätzungsweise kaum mehr als 15 % eine den fachlichen Standards entsprechende Schulmedienothek“ (Beiträge, 9).

der Schule genügt es nicht, nur die Verwaltung der Bibliothek zu organisieren, es werden immer mehr pädagogische Aufgaben an die Leitung der Schulbibliothek herangetragen.

Zahlreiche Beispiele für Kooperationen mit Bibliotheken werden in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland derzeit realisiert (vgl. Teil IV). Das Angebot reicht von mobilen Lesebussen über Angebote für Schulklassen beim Erwerb eines Bibliothekspasses (der an bestimmte Aufgaben gebunden ist) bis zur Bereitstellung von spezieller Lektüre. Viele Projekte – auch in Schulen – dienen dazu, die „Schwellenangst“ beim Betreten und Nutzen einer öffentlichen Bibliothek zu überwinden und Einblicke in die vielfältigen Möglichkeiten von Bibliotheken zu gewinnen. Viele Länder haben hierzu Rahmenvereinbarungen entwickelt und arbeiten eng mit dem deutschen Bibliothekenverband zusammen. Gerade durch die Kombination von formellen und informellen Leseanlässen, die nicht dem Schulstundenrhythmus unterliegen, bietet das Lesen und die Lesekompetenzförderung in Bibliotheken zahlreiche wichtige Ansatzpunkte der Förderung.

5. Merkmale erfolgreicher Kooperationen

Dauerhafte Kooperationen zwischen Schule und dem außerschulischen Bereich, die für die nachhaltige Förderung von Lesekompetenz wichtige sind, bedürfen einer Struktur, die Dauerhaftigkeit gewährleistet. So gibt es zwar zahlreiche lobenswerte Einzelinitiativen der Kooperation, diese verdanken sich jedoch oft dem Engagement einzelner Personen und versiegen in der Regel bei einem personellen Wechsel. Eine strukturierte Form der Zusammenarbeit geht hingegen davon aus, dass es bestimmte Rituale gibt, die sich über die Zeit hinweg etablieren und die nicht allein auf Basis freiwilligen Engagements aufrechterhalten werden.

Bezüglich der Frage, wie Kooperationen ausgestaltet werden sollten, damit sie die gewünschten Synergieeffekte in der Förderung von Lesekompetenz ermöglichen und nachhaltig sind, wurde vor allem im Rahmen der Arbeiten zur Qualitätsentwicklung an Schulen gearbeitet. Konkrete Erfahrungen liegen hierzu besonders aus dem SINUS-Programm („Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1997) vor, in dessen Rahmen Kooperation einen zentralen Leitgedanken darstellt. Ein wichtiges Leitprinzip des Programms besteht in der unterrichtsbezogenen Kooperation der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer auf verschiedenen Ebenen. In diesem Punkt greift das Programm ein wichtiges Problem der Professionalität im Lehrberuf in Deutschland auf. Der unterrichtsbezogene Austausch und die professionelle Zusammenarbeit sind in deutschen Schulen vergleichsweise selten anzutreffen. Pädagogisches Einzelkämpferdasein bestimmt das Bild in den Kollegien (Terhart, 1995), und Lehrkräfte sind im Allgemeinen nicht gewohnt, unterrichtsbezogen zusammenzuarbeiten (Terhart, 2001).

Die Herangehensweise an die Verbesserung des Unterrichts ist im BLK-Programm durch eine ausgeprägte Problemorientierung gekennzeichnet. Eine grundlegende Orientierung und eine gemeinsame Sprache für den gegenseitigen Austausch werden den Lehrkräften durch die elf im Programm formulierten Module geboten. Die Lehrer/innen werden weiterhin durch vielfältige Maßnahmen und Strukturen unterstützt. So werden beispielsweise erläuternde Materialien zur Verfügung gestellt. Die Schulen und Schulnetzwerke werden durch Koordinator/innen inhaltlich und organisatorisch unterstützt. Bei der Qualitätsentwicklung stehen die Lehrerinnen und Lehrer vor verschiedenen Teilaufgaben, die in drei Phasen eingeteilt werden können (Prenzel, 1998, Prenzel, 2000; s.a. Ostermeier, 2004):

In der ersten Phase, der *Zielklärungsphase*, geht es für die Gruppe der Kolleginnen und Kollegen darum, den Optimierungsbedarf zu bestimmen, der für sie besonders relevant ist. Dies bedeutet, sich die

Probleme im Unterricht vor Ort bewusst zu machen, sie zu akzeptieren und zu konkretisieren. In dieser Phase soll an den Schulen ein vordringliches Problem ausgewählt werden, das im Programm bearbeitet wird. Am Ende dieser Phase steht die Problemdefinition, in der die Ziele gesetzt werden und die Ausgangslage festgehalten wird.

In der zweiten Phase der Qualitätsentwicklung geht es für die Kolleginnen und Kollegen darum, *gemeinsam Lösungen* zu erarbeiten. Dies beinhaltet, Teilprobleme zu unterscheiden. Die Lehrkräfte erörtern, welche Unter Aspekte eines Moduls sie bearbeiten möchten. Ferner ist zu diskutieren, welchen Ansprüchen die zu erarbeitenden Lösungen genügen sollen. In dieser Phase geht es dann auch darum, Ressourcen aufzusuchen und zu nutzen, die beim problemlösenden Arbeiten hilfreich sein könnten. Nach dem Generieren von Lösungen besteht eine wichtige Aufgabe darin zu überlegen, unter welchen Bedingungen diese Lösungen realisierbar sind.

Die dritte und letzte Phase der Qualitätsentwicklung beinhaltet die *eigentliche Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Lösungen*. Es geht darum, Handlungsschritte und deren Umsetzung durchzuspielen. Danach wird die Lösung unter normalen Bedingungen umgesetzt. In dieser Phase der Qualitätsentwicklung kommt es außerdem darauf an, die Lösungen dahingehend zu bewerten, ob sie im Hinblick auf das zuvor erklärte Ziel erfolgreich waren. Hier kommen die Lehrkräfte mit einfach durchzuführenden Verfahren der formativen Evaluation in Kontakt. Zuletzt kommt es darauf an, die neu erarbeiteten und erprobten Zugänge zu routinisieren und in vorhandene Handlungsmuster einzubauen.

Als wichtige Gelingensbedingungen einer fruchtbaren Zusammenarbeit formuliert Ostermeier (2004; Gräsel & Gruber, 2000): a) Arbeit an gemeinsamen Problembereichen, b) Unterstützung der Zusammenarbeit, c) Beachtung organisatorischer Rahmenbedingungen¹², d) Kompetenzen und Vorwissen der Beteiligten.

Die Grundkonzeption des BLK-Programms baut darauf auf, dass die beteiligten Lehrer/innen die neuen Herangehensweisen subjektiv akzeptieren und Stück um Stück in ihre bestehenden Handlungs-routinen integrieren können. Erkenntnisse aus der Implementationsforschung zeigen, dass nur so Neuerungen dauerhaft und mit dem Effekt einer Verbesserung etabliert werden können (Brown, 1997; Davis, 2003). Das Gleiche gilt bei der im Programm geplanten kooperativen Qualitätsentwicklung.

Letztlich werden der Erfolg und die längerfristige Implementierbarkeit leseförderlicher Zusammenarbeit innerhalb von Schulen und zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich maßgeblich davon abhängen, ob Kooperationen als effektiv und gewinnbringend erlebt werden und nicht als die eigene schulische Arbeit zusätzlich behindernd (Ostermeier, 2004).

¹² Hierzu zählen etwa Gruppengröße, räumliche Nähe und Möglichkeiten einer gemeinsamen Zeitplanung.

Teil IV Überblick über Projekte und Ansätze zur Leseförderung in den Ländern

In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurden mit Blick auf die relativ schwachen Schülerleistungen zahlreiche Initiativen und Projekte zur Förderung der Lesekompetenz ins Leben gerufen. Ziel dieses Kapitels ist es, den Bedarf an länderübergreifenden Maßnahmen der Lesekompetenzförderung zu analysieren und zu kennzeichnen, ob und gegebenenfalls wo weiterer Handlungsbedarf besteht. Hierzu werden zunächst die Ansätze der Leseförderung dargestellt und ein qualitativer Überblick über die verschiedenen realisierten Facetten der Förderung von Lesekompetenz in den Ländern gegeben. Die Ansätze und Methoden werden dabei unter Rückbezug auf die im Teil II dargestellten empirischen und theoretischen Arbeiten zur Lesekompetenz betrachtet.

Bei der Darstellung der Länderansätze im Rahmen dieses Kapitels werden die Projekte primär nach den beteiligten Institutionen geordnet. Hiermit geht indirekt auch eine Ordnung nach dem Alter der Zielgruppe der Förderung einher. Nach einer Darstellung der Maßnahmen im vorschulischen Bereich folgt der umfangreiche (und wiederum in sich untergliederte) Bereich der Projekte und Maßnahmen in und um das schulische Lernen. Im Anschluss daran folgen Projekte und Ansätze, die in Kooperation zwischen Schule und Institutionen und Personengruppen aus dem außerschulischen Bereich durchgeführt werden. Weitere Projekte, die nicht an bestimmte Personen/Institutionen gebunden sind (z.B. Wettbewerbe rund um das Lesen) bzw. Maßnahmen und Initiativen, die sich als Netzwerke, Partnerschaften und professionelle Zusammenschlüsse charakterisieren lassen, werden abschließend dargestellt. Die Darstellung innerhalb der einzelnen Förderbereiche verfolgt das Ziel, charakteristische Projekte und Methoden darzustellen. Um zu verdeutlichen, in welchen Punkten zusätzlicher Handlungsbedarf gesehen wird, ist es dabei weder notwendig noch beabsichtigt, alle einzelnen Aktivitäten innerhalb der Bereiche vorzustellen und die Aktivitäten der Länder zu vergleichen.

In der Zusammenfassung werden die Länderaktivitäten abschließend vorrangig unter dem Aspekt besprochen, welche Bereiche aus den in Teil II dargestellten Erkenntnissen zur Lesekompetenz in den Länderprojekten weniger stark vertreten sind und wo Handlungsbedarf gesehen wird. Die u.a. hierauf aufbauenden Empfehlungen zu weiteren Förderaktivitäten folgen gesondert im Rahmen von Teil V (Inhaltliche Ableitungen und Empfehlungen).

1. Länderaktivitäten

Die Möglichkeiten eines Landes, die Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen, sind vielschichtig. Um einen möglichst umfassenden Überblick über die Aktivitäten der Länder zur Förderung von Lesekompetenz zu bekommen, wurden Informationen zu den Aktivitäten von speziell zu diesem Zweck benannten Ansprechpartnern aus den Ministerien der Länder erfragt. Im Herbst 2004 fand hierzu eine strukturierte Befragung zu Länderprojekten statt, in deren Rahmen uns die aus Landessicht zentralen Ansatzpunkte der Förderung in Form von Einzelprojekten genannt und u.a. Auskunft zu Zielen, Zielgruppen, beteiligten Personen und Institutionen, theoretischen Grundlagen, Reichweite, Evaluation und Finanzierung der Maßnahmen gemacht wurden. Auch eventuell vorhandene Schwerpunkte der Arbeit der Landesinstitute in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenz wurden erfragt. Die Sammlung von Informationen über die Länderaktivitäten wurden vielfältig ergänzt, z.B. durch weiteres Material, Recherchen und durch die Diskussion im Rahmen des im Februar 2005 zu den Länderaktivitäten und den Empfehlungen der Expertise durchgeführten Workshops, an dem sich Vertreterinnen und Vertreter fast aller Länder beteiligten.

Einige Länder haben ihre Maßnahmen als Initiativen gebündelt und fassen unterschiedliche Aspekte der Förderung im Rahmen eines Gesamtprogramms zusammen, das z.B. über einen gemeinsamen Namen (z.B. Bücherwurm -tag, -rallye, -lesetipps usw.) den Zusammenhalt der Projekte kennzeichnet. So etwa bei der nordrhein-westfälischen Lesinitiative „Bücherwurm in NRW“. Auch die „Leseinitiative Thüringen“ stellt ein Maßnahmenpaket dar. Andere, oft in enger Kooperation mit der Stiftung Lesen (Mainz) durchgeführte Kampagnen tragen den Titel „Leselust in Rheinland-Pfalz“ bzw. „Leselust im Freistaat Sachsen“. Auch Bremen bündelt die dortigen Maßnahmen unter dem Leselust-Motto („Bremer Leselust“).

2. Maßnahmen im vorschulischen Bereich

Projekte, die sich speziell an Kinder richten, die noch nicht zur Schule gehen, basieren auf der Erkenntnis, dass die Lesesozialisation bereits früh beginnt. Das systematische Lesenlernen, das für die meisten Kinder in der Grundschule stattfindet, baut auf die vielfältigen Erfahrungen auf, die die Kinder bereits vor dem Schuleintritt in ihrem mehr oder weniger schriftsprachlich geprägten Umfeld gemacht haben. Visuelle, auditiv-artikulatorische und allgemein sprachliche Vorerfahrungen, die das Lesen fördern, und positive Erfahrungen mit dem Lesen können Kindern durch gezielte Projekte für diese Altersgruppe vermittelt werden.

Länderprojekte zur Förderung von Lesekompetenz, die den vorschulischen Altersbereich in den Blick nehmen, sind – verglichen mit den Projekten mit Kindern im Schulalter – weniger häufig vertreten. Viele der im vorschulischen Bereich angesiedelten Projekte beinhalten dabei die Kooperation zwischen Kindertagesstätten/Bibliotheken und/oder Eltern. Beispielhaft für die Förderansätze aus dem vorschulischen Bereich werden nachfolgende entsprechende Initiativen aus Nordrhein-Westfalen und aus dem Saarland vorgestellt.

Kinder aus eher lesefernen Familien sollen in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Projekts „Bist du auch lesekalisch?“ zur frühkindlichen Leseförderung erreicht werden. Bibliotheken arbeiten eng mit Kindergärten und Kindertagesstätten, aber auch z.B. mit Arztpraxen zusammen. Den Einrichtungen werden unter anderem Medienboxen mit Bilderbüchern, Vorlesebüchern u.ä. zur Verfügung gestellt. Für Erzieherinnen und Erzieher und Eltern werden Informationsveranstaltungen und Fortbildungen zur Leseförderung veranstaltet. Medienangebote für die Zielgruppen (Erziehende und Kinder) werden in den Bibliotheken gesondert präsentiert. Bilderbuchwettbewerbe u.ä. werden zur intensiven Öffentlichkeitsarbeit genutzt. Im Rahmen der Maßnahmen zur frühen Förderung in Kindertageseinrichtungen und am Schulanfang wurde 2003 zwischen den Trägerverbänden der Tageseinrichtungen für Kinder und dem zuständigen Ministerium ferner eine Bildungsvereinbarung („Bildungsvereinbarung NRW“) abgeschlossen, in der unter anderem der Bildungsbereich Sprache(n) ausgewiesen ist.

Auch im Saarland stellt die Zusammenarbeit von Bibliotheken mit Eltern und Kindergärten eines von mehreren zentralen Projekten zur Leseförderung dar. In Rahmen des Projektes „Medienpartner Bibliothek und Kindergarten“ des Saarlands vereinbart eine Bibliothek mit mehreren Kindergärten eine feste Kooperation, die sich mindestens über ein Jahr erstrecken muss. Wesentliche Bausteine der Kooperation sind monatliche Buchvorstellungen im Kindergarten und in der Bibliothek, Autorenlesungen, Vorlesetraining für Erzieherinnen und Eltern und die Erweiterung des Medienbestandes der Kindergärten durch Medienkisten mit Kinderbüchern und pädagogischer Literatur. Bibliotheken, die solche Kooperationen vereinbaren, erhalten einen Teil der Kosten durch das Kultusministerium ersetzt. Zurzeit erreicht das Projekt jährlich sechs Bibliotheksstandorte im Saarland. Hinter dem Projekt steht das Ziel, dass ein vollkommener Projekterfolg darin bestünde, dass am Ende jeder Kindergarten

eine Lesecke einrichtet, zweimal im Jahr eine Bibliothek besucht und im Kindergarten einmal täglich vorgelesen wird.

Im Saarland findet sich auch ein Beispiel für ein Projekt, das in einer noch jüngeren Altersgruppe ansetzt. Das Projekt „Frühe Förderung durch Umgang mit Bilderbüchern“ umfasst drei Phasen mit Angeboten für Kinder und deren Begleitpersonen im Alter von 20 Monaten bis zwei Jahren (Phase 1), für zwei bis dreijährige Kinder (Phase 2) und für Kindergartenkinder (Phase 3). Die Grundidee des Projekts, dass Bibliotheken das Lernen der Kinder von Geburt an unterstützen sollen, geht auf eine Untersuchung der „Washington State Children´s Initiative“ zurück. Den Erkenntnissen dieser Studie folgend will das Projekt möglichst früh Sprachförderung anbieten, die Kommunikationsfähigkeit als Basiskompetenz im Elternhaus fördern und schon Eltern von Kleinstkindern Einblick in das Angebot und Engagement der Bibliotheken eröffnen. In Phase 1 werden für maximal sechs Eltern-Kind-Paare jeweils fünf Veranstaltungen durchgeführt. In diesen werden die Begleitpersonen der Kinder über Aktivitäten wie kleine Reime oder Fingerspiele und mit Hinweis auf die Materialien der Bibliothek angeleitet und informiert, wie Bewegungsspiele und Spiele mit den Sinnen Kinder anregen und Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung haben können. So soll bereits in diesem frühen Alter die phonologische Bewusstheit gefördert und ggf. sprachbezogene Defizite ausgeglichen werden. In der zweiten Phase steht schon das Buch im Mittelpunkt der Veranstaltungen, in denen die Kinder zum Mit-, Voraus- und Nachdenken über Gehörtes und Gesehenes angeregt und ihr Wortschatz und die Ausbildung der Sprachfertigkeit des Kleinkindes erweitert werden. In der dritten Phase wird diese Arbeit auf einem höheren, dem sprachlichen Verständnis der Kinder angepassten Niveau mit Kindergartenkindern fortgesetzt. Von diesem Projekt kommt der methodische Hinweis, dass Angebote zur frühkindlichen Leseförderung nur kleineren Gruppen unterbreitet werden können, da nur wenige Kinder gleichzeitig wirklich durch ein Bilderbuchangebot gefördert werden.

In einem Bereich zwischen vorschulischer und schulischer Förderung setzen Projekte an, die sich über die Abstimmung der Erziehungs- und Bildungsziele im vorschulischen und schulischen Bereich um eine stärkere Kooperation zwischen Grundschulen und Kindergärten bzw. Kindertagesstätten bemühen. Dies geschieht beispielsweise in Bayern und Hessen (in Kooperation) durch die Entwicklung eines Erziehungs- und Bildungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren.

3. Aktivitäten in Schulen

Die Mehrzahl der Länderaktivitäten zur Förderung von Lesekompetenz setzt in Schulen an. Projekte mit Aktivitäten an den Schulen haben den Vorteil, dass die Zielgruppe direkt erreicht und auf bestehende Strukturen aufgebaut werden kann. Da alle Jugendlichen zur Schule gehen müssen, besteht über die Aktivitäten in Schulen prinzipiell auch große Breitenwirkung. Projekte an Schulen können an unterschiedlichen Ebenen ansetzen und mehr oder weniger direkt Einfluss auf die didaktisch gestalteten Prozesse der Leseförderung haben. Die schulbezogenen Projekte werden nachfolgend getrennt nach den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Schulbibliotheken und differenzielle Förderung dargestellt.

3.1 Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung

Ein deutlicher Schwerpunkt in den Länderaktivitäten zur Förderung von Lesekompetenz lässt sich unter dem Stichwort Unterrichtsentwicklung zusammenfassen. Hierzu zählen sowohl Maßnahmen, die sich auf Inhalte und Ziele unterrichtlichen Handelns beziehen, als auch Maßnahmen im Bereich der professionellen Entwicklung von Lehrkräften. Einflussmöglichkeiten auf die Inhalte und Ziele

unterrichtlichen Handelns bestehen durch verbindliche Vorgaben, etwa in Form von Lehrplänen/Bildungsplänen und Standards. Die insbesondere als Maßnahme zur Implementierung der Bildungsstandards etablierten Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch stellen dabei weitere zentrale Ansatzpunkte von Länderaktivitäten mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung und verbesserten Förderung von Lesekompetenz dar. Ebenfalls ausgerichtet auf Unterrichtsentwicklung sind Maßnahmen der Lehrerfortbildung bzw. Lehrerausbildung, wozu auch die Bereitstellung von didaktischen Materialien, Tipps und Anregungen für den Unterricht zählen, die z.B. in Form von Internetportalen, Informationsbroschüren, Materialien und/oder Briefen an Schulen weitergegeben werden. Andere Länderinitiativen zur Förderung von Lesekompetenz im Unterricht sind Projekte mit speziellen Computerprogrammen, die der Lesemotivierung und der Förderung verstehenden Lesens im Unterricht dienen.

3.1.1 Lehrpläne/Bildungspläne/Standards: Inhalte, Zielvorgaben und ihre Umsetzung

Eine Möglichkeit, den Stellenwert der Förderung von Lesekompetenz zu einem nachhaltigen Schwerpunkt unterrichtlichen Handelns zu machen, besteht in der Veränderung der Zielvorgaben und Inhalte in Lehr- bzw. Bildungsplänen. In einigen Ländern stellt die Arbeit an Lehr- und Bildungsplänen einen dezidierten Schwerpunkt der Länderaktivitäten zur Förderung von Lesekompetenz dar. Einige dieser Ansatzpunkte, Leseförderung in Lehr- und Bildungsplänen zu verankern, werden nachfolgend dargestellt. Wie in Teil III dargestellt, nimmt die Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz auch in den von der Kultusministerkonferenz der Länder zentral verabschiedeten Bildungsstandards für die Jahrgangsstufe 4 und für den mittleren Schulabschluss einen zentralen Stellenwert ein (2003 a,b,c). Einen Abgleich zwischen diesen Bildungsstandards und den Lehrplänen der Länder wurde dabei in vielen Ländern vorgenommen.

Der Weg, Leseförderung über veränderte Lehrpläne zu erreichen, wurde u.a. in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen eingeschlagen, wo eine Veränderung der Lehrpläne hin zu einem stärkeren Fokus auf die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz stattgefunden hat. So zeigt sich der besondere Stellenwert des Lehr- bzw. Bildungsplans für die Leseförderung in Baden-Württemberg u.a. darin, dass in den Grundschulbildungsplänen für das Fach Deutsch unter der Kategorie „Inhalte“ unterstützende Elemente der Leseförderung benannt und gefordert sind, die in anderen Ländern den Status von Projekten haben. Hierzu zählt etwa das Modell der Lesepaten bzw. des Bibliotheksführerscheins, das in Baden-Württemberg nicht extracurricular, sondern als Teil des Lehrplans implementiert ist. Die Idee der Förderung von Lesekompetenz in allen Fächern ist ebenfalls im Bildungsplan verankert.

Auch in den Lehrplänen anderer Länder (u.a. Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern) sind Bibliotheksbesuche und die Vermittlung von Kenntnissen zur Bibliotheksnutzung mehr oder weniger verbindlich vorgeschrieben. Eine andere Initiative zur Verankerung der Leseförderung in den Lehrplänen, die dabei explizit den vorschulischen Bereich mit einbezieht, besteht in der Entwicklung eines Erziehungs- und Bildungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren, wie er beispielsweise von Bayern und Hessen (in Kooperation) entwickelt wird.

Die Vorgabe von Standards im Sinne von Zielkriterien der schulischen Ausbildung ist in vielen Ländern mit zusätzlichen flankierenden Maßnahmen verbunden. So werden z.B. in Hessen in einem Projekt Maßnahmen zur Sicherstellung der Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen am Ende des zweiten Schuljahres als verbindlicher Standard eingeführt. Dies geschieht in Zusammenarbeit mit den staatlichen Schulämtern, die auch die zugehörigen Qualifizierungsmaßnahmen anbieten. Im Rahmen des Projekts erstellt jede Schule ein eigenes Lesekonzept, das Schwerpunkte und Entwicklungspotenziale

beinhaltet und Basis für die Evaluation ist. Das Projekt verbindet miteinander Lesetests zur Leistungsevaluation zur individuellen Förderung, schulinterne Evaluation im Rahmen des schuleigenen Lesekonzeptes und die Inspektion der Schulen durch die staatlichen Schulämter.

Auch die Maßnahmen unterschiedlicher Ländern in Bezug auf Vergleichsarbeiten (Lernstandserhebungen, Diagnosearbeiten, Orientierungsarbeiten, zentrale Tests) im sprachlichen Bereich sind vor allem dann als Mittel der Förderung von Lesekompetenz zu begreifen, wenn sie Prozesse des professionellen Austausches zwischen Lehrenden in Gang setzen. So zielt der auf den Ergebnissen der Vergleichsuntersuchungen basierende Austausch über Anforderungen beim Lesen und Textverstehen darauf ab, die diagnostische Kompetenz der Lehrenden zu verbessern und damit wichtige Voraussetzungen für eine an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtete Form der Leseförderung zu schaffen. Der Grad der Verbindlichkeit, mit dem derartige Austauschprozesse zwischen Lehrkräften eingefordert werden, und die Form der institutionellen Einbindung variieren dabei zwischen den Ländern. Eine institutionalisierte Form des Austauschprozesse zu Leseförderung stellen Lehrerfortbildungen dar, die nachfolgend skizziert werden.

3.1.2 Lehrerfortbildung (Lehrerausbildung)

Viele Länder setzen bei der Leseförderung auf die Möglichkeiten von Lehrerfortbildungen. In Form von Bausteinen oder Modulen werden dabei zahlreiche Themen aus dem Bereich der Lesekompetenzförderung aufgegriffen und bezüglich der Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung thematisiert. Die nachfolgend exemplarisch dargestellten Ansätze sollen einen Einblick in die gewählte Themenbreite und Art der Themenkonzeption solcher Fortbildungsmaßnahmen vermitteln; sie verfolgen nicht das Ziel, alle entsprechenden Länderansätze zur Fortbildung abzudecken.

Berlin hat als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA 2000-Studie das Projekt „PISA-Koffer“ ins Leben gerufen, das u.a. Basis für die Lehrerfortbildung ist. Der PISA-Koffer umfasst Materialien (Informations- und Selbsterfahrungsmaterial, Schülerprodukte) zu den Bausteinen Lesebegriff, Leseinteresse, Leseübungen, Lesestrategien, Leseaufgaben, individuelle Leseprozesse, Lesekultur und Elternarbeit. Die Materialien sind für Grund- und Oberschulen konzipiert und werden sukzessive – u.a. im Hinblick auf die Bedürfnisse von Ganztagschulen – erweitert. Das zuständige Landesinstitut führt Fortbildungen für Lehrkräfte aller Schulstufen zur Arbeit mit dem PISA-Koffer und zur Leseförderung durch.

In Mecklenburg-Vorpommern wird die Fortbildung als eines der drei zentralen Aufgabenfelder zur Leseförderung gesehen. Neben methodischen Anregungen für die Entwicklung von Lesekompetenz und dem Thema „Neue Medien im Deutschunterricht“ stellt dabei besonders die Auswertung der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (VERA) und zentralen Prüfungen ein vorrangig in Fortbildungen thematisierter Inhalt dar.

Ein Schwerpunkt der Lehrerfortbildung in Hamburg liegt bei der Leseförderung in allen Fächern, unter anderem mit Pflichtfortbildungen und Hospitationen der Schulaufsicht in den Sachfächern.

Andere Länder, die ihren Angaben nach bei der Leseförderung verstärkt auf die Fort- und Weiterbildung zum Thema der Förderung setzten, sind z.B. Baden-Württemberg und Hessen. In Hessen wurden sechs Module der Lese- und Sprachförderung etabliert, in denen es u.a. um die Förderung lese-schwacher Schüler/innen, die Diagnostik und Förderung in den Klassen 5 und 6, das Lesen als didaktisches Prinzip in allen Fächern und um das Thema Lesestrategien geht.

Beispiele für Online-Fortbildungsmodule zur Lesekompetenz finden sich z.B. in Nordrhein-Westfalen. Diese beinhalten u.a. ausgearbeitete Module zur Lesediagnose und zu Förderansätzen in der

Grundschule. Auch das Thüringer Landesinstitut weist ein spezielles Fortbildungsprofil im Hinblick auf die Leseförderung auf, das mit „Lesen lernen - Lesen wollen - Lesen können“ betitelt ist. Unter anderem sind die Module/Bausteine „Lesen als Interaktion zwischen Text und Leser“, „Handreichungen zur Diagnose von Leseleistungen“, „Zielgerichtetes Vermitteln/Arbeiten an Lesestrategien“, „Aufgabenkultur der Kompetenztests Deutsch“ und „Lesekompetenzentwicklung in Zusammenarbeit des Deutschlehrers mit Lehrern anderer Fächer, Eltern, öffentlichen Institutionen“ enthalten.

In Bayern werden ebenfalls spezifische Fortbildungen zu lesebezogenen Themen angeboten, u. a. zu den Themen „Leseförderung und Leseerziehung auf der Unter- und Mittelstufe“, „Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe“ oder „die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Bereich Schulbibliotheken und Leseförderung“. Teil dieser Bemühungen sind auch Aktivitäten der regionalen Lehrerfortbildung zur Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch Mitglieder der Arbeitskreise „Leseförderung“ und „Schulbibliotheken“

Eine weitere Variante der Fortbildung ist in der Bereitstellung von Handreichungen, Projektvorschlägen und Informationen zu sehen, die z.B. in Sachsen und Rheinland-Pfalz für Lehrerinnen und Lehrer (z.T. auch an Erzieherinnen und Erzieher) herausgegeben wurden. Die Handreichungen bestehen aus umfangreichen Sammlungen von Ideen, Anregungen und Hinweisen in Bezug auf das Lesen bzw. die Leseförderung und wurden in großem Umfang an Schulen verteilt. Auch im Rahmen der „Leseinitiative NRW“ wurde ein Handbuch zur Leseförderung (mit einem interkulturellen Schwerpunkt) herausgegeben. Es enthält didaktische Anregungen für kurz- und längerfristige Projekte zur Lesekompetenzförderung, Tipps für die Elternarbeit, Check- und Adresslisten für die spezielle Leseförderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Beispiele guter Praxis sowie Hilfen für die Leseförderung zu Hause.

Ähnliche, jedoch über das Internet abrufbare Sammlungen von Ideen, Angeboten, Vorhaben, Projekten und Fortbildungen zur Förderung der Lesemotivation und der Lesekompetenz gibt in Thüringen das Kultusministerium heraus.

Mit dem Ziel der Förderung von Lesekompetenz der Schüler/innen und der Förderung von diagnostischer Kompetenz der Lehrkräfte wurde in Sachsen – in Kooperation mit dem Saarland – eine Maßnahme ergriffen, bei der allen Schulen in Form von Briefen Informationen zur Lesekompetenz und ihrer Vermittlung übermittelt wurden. In diesen Briefen wurden sie zudem dazu aufgefordert, anhand der übermittelten Beobachtungsschwerpunkte die Lesekompetenzentwicklung ihrer Schüler/innen am Ende von Klassenstufe 1 zu beschreiben. Ein weiteres (geplantes) Element dieser Maßnahme sind Lernstandskontrollen im Lesen am Ende der Klassenstufe 2.

3.1.3 Computerprogramme zur Förderung der Lesemotivation und des verstehenden Lesens

Die nachfolgend dargestellten Programme, die teils auch für den Online-Gebrauch konzipiert sind, bieten gute Ansatzpunkte für die Förderung von Lesekompetenz im Unterricht. Auf unterschiedliche Weise verbinden sie die Möglichkeiten für Lehrkräfte, Einblicke in die Leistungsentwicklung zu bekommen und ggf. mit besonderen Maßnahmen zu reagieren damit, besondere Anreize für die Kinder zu schaffen, sich mit den Inhalten von Büchern auseinander zu setzen.

Die Programmentwicklungen stellen nicht primär länderspezifische Projekte dar, sondern werden z.T. vorrangig durch bestimmten Ländern finanziert – so z.B. das interaktive Buchportal „Antolin“, das vom Land Bayern bezuschusst, aber auch von anderen Ländern zur Nutzung im Unterricht empfoh-

len wird. Das Buchportal ist für den Einsatz mit Klassen konzipiert. Es enthält zahlreiche Buchvorschläge, zu denen – auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus – Fragen vorbereitet sind, die von den Schüler/innen beantwortet werden können. Lehrkräfte haben die Option, sowohl die so erfassten Leseleistungen als auch die Häufigkeit des Lesens auszuwerten und den Schüler/innen hierzu spezifische Rückmeldungen (u.a. in Form von Urkunden) zu geben.

Das Projekt „Leselilli“ aus Nordrhein-Westfalen zielt speziell auf die Leseförderung mit neuen Medien in der Grundschule (Klassen 1-6) ab. Nach der Auswahl eines Buches arbeiten die teilnehmenden Schüler/innen in Kleingruppenarbeit zusammen. Das Ziel der Gruppenarbeit besteht darin, das Buch vor der Klasse vorzustellen, die Auswahl zu begründen und eine Einordnung in thematische Zusammenhänge vorzunehmen. Anschließend wird die Aufbereitung des Buches für die Darstellung im Internet vorbereitet. Hierzu werden Leseproben aufgenommen, Bilder zum Buch gemalt und als Text, Bild und Tondokument für die Darstellung im Internet aufbereitet.

Das Projekt „Lesepirat“ stellt einen weiteren Beitrag zur „Leseinitiative NRW“ dar. Es beinhaltet eine Datenbank mit einer Sammlung von Kinder- und Jugendliteratur und hat die Verbindung des traditionellen Mediums Buch mit der Nutzung neuer Medien zum Ziel. Jedes Kind erhält ein Konto im Internet. Pro Buch/Hörstück müssen zwölf inhaltliche Fragen in Quizform beantwortet werden, wobei Punkte für jede richtig beantwortete Frage gesammelt werden können. Die Punktzahl richtet sich nach der Anzahl der korrekt beantworteten Fragen und der Altersangemessenheit des gewählten Buches. Lehrkräfte haben über das Programm die Möglichkeit, mit anderen Lehrern in Kontakt zu treten. Am „Lesepirat“ besteht überregionales Interesse. Bis Ende 2004 waren etwa 800 Lehrerinnen und Lehrer und mehr als 4.000 Schüler/innen angemeldet. Ein auch bei diesem Programm deutlich werdender Vorteil ist darin zu sehen, dass Lehrkräfte (wie auch die Schüler/innen selber) die individuellen Ergebnisse ansehen und somit für den weiteren Unterricht nutzen können.

3.2 Schulbibliotheken

Viele der in der Schule ansetzenden Projekte zielen auf eine bessere Ausstattung und Nutzung der schulinternen Bibliotheken ab. Zudem werden Buchempfehlungen auch oft zusammen mit didaktischen Anregungen für die Nutzung im Unterricht geliefert.

Gut zusammengesetzte und ausgestattete Schulbibliotheken können den Prozess der Leseförderung auf vielfältige Art und Weise unterstützen. Die besondere und inhaltlich attraktive Lektüreauswahl zielt dabei vor allem darauf ab, die freiwillige Lesehäufigkeit der Schüler/innen zu erhöhen und über die hierdurch indirekt bewirkte Übung auch die Lesekompetenz zu festigen. Gleichzeitig ist mit dieser Form der Förderung auch der Gedanke verbunden, über angemessene Literatur auch das Interesse – besonders auch für die oft weniger leseinteressierten Jungen – am Buch zu wecken. Ein Spezifikum von Schulbibliotheken ist darüber hinaus darin zu sehen, dass die Möglichkeiten der Bibliothek auch im Unterricht genutzt werden können. Dies wird in den unten genannten Projekten u.a. dadurch deutlich, dass Leseempfehlungen für Schulbibliotheken oft von didaktischen Empfehlungen für die Umsetzung bzw. Besprechung dieser Bücher im Unterricht begleitet werden.

Unterstützende Maßnahmen zum Aufbau bzw. Ausbau und zur kontinuierlichen Nutzung von Schulbibliotheken finden sich in den meisten Ländern. In Bayern werden z.B. viele Informationen und Tipps rund um das Thema der Schulbibliothek über das Internetportal „Leseforum Bayern“ weitergegeben. Das Forum dient neben der Unterstützung der Schulen bei der Leseförderung und beim Auf- und Ausbau von Schulbibliotheken auch der Information von Schüler/innen, Eltern und Lehrkräften. Neben aktuellen Hinweisen gibt es unter anderem das „Forum Lesen“ mit Anregungen für schulische

Veranstaltungen zur Leseförderung, einen Lesekalender mit regionalen Veranstaltungshinweisen zum literarischen Leben, Praxisempfehlungen zu Klassenlektüren von Lehrkräften oder Hinweise zur Organisation von Schulbibliotheken mit entsprechenden Kontaktadressen.

Vorrangig materielle Unterstützung beim Aufbau von Schulbibliotheken wird z.B. in einem Projekt in Sachsen realisiert: Einmalig wurden dabei alle 850 Grundschulen und lernzielgleich unterrichtende Förderschulen mit eigens zusammengestellten Buchpaketen ausgestattet, die besonders empfehlenswerte Kinderliteratur (jeweils 35 Titel) und Lehrerhandreichungen mit didaktischen Tipps enthielten. Darüber hinaus erhielten 180 Modellkindergärten Buchpakete mit jeweils 25 Kinderbuchklassikern und Neuerscheinungen – ebenso mit Handreichungen für Erzieherinnen und Erzieher. Ein zusätzliches Element ist der Überblick über aktuelle Kinderliteratur, der in Form von Leseempfehlungslisten für Lehrkräfte und Eltern erstellt wurde.

Zuschüsse an einzelne Schulbibliotheken zur Bestandserweiterung finden sich auch in anderen Ländern, wie z.B. in Hessen, wo zudem Buchempfehlungslisten versandt, an verschiedenen Standorten Beratungsmöglichkeiten für Schulbibliotheken eingerichtet und eine EDV-Servicestelle (samt Angebot einer Bibliotheksverwaltungssoftware inkl. Beratung und Funktion) etabliert wurden. Zudem wurden weitere Anreize für Schulen geschaffen, Schulbibliotheken einzurichten. Im Bereich Ausbau und Nutzung von Schulbibliotheken war auch das über zwölf Jahre aktive Projekt „Lesebus“ aus Niedersachsen tätig, in dessen Rahmen neben aktiven Beratungstätigkeiten vor Ort auch Materialien zusammengestellt und im Internet dargeboten wurden.

In zahlreichen Ländern werden thematische und altersadäquate Leseempfehlungen erstellt, die oft mit konkreten didaktischen Hinweisen zum Einsatz im Unterricht verbunden sind. So gibt beispielsweise Baden-Württemberg unter dem Titel „Abenteuer Lesen“ seit Ende 1987 didaktisch orientierte, themenbezogene Buchempfehlungen in einer Zeitschrift des Landesinstituts heraus, und Hamburg publiziert die Handreichungen „Hamburger Titel“ für einzelne Klassenstufen. Im Rahmen der „Leseinitiative NRW“ werden ebenfalls spezielle, thematisch wechselnde Buchempfehlungen (z.B. „Sommer-Lese-Liste“ und „Europa erlesen“) publiziert. Zunehmend werden auch Lektüreempfehlungen über verschiedene Internetportale weitergegeben, so zum Beispiel Buchempfehlungen als Teil des „Bremer Leselust“-Projektes oder der hessischen „Lesen-macht-Laune“-Initiative, Praxisempfehlungen zu Klassenlektüren von Lehrkräften für Lehrkräfte im „Leseforum Bayern“ oder auch von Schüler/innen (samt Kommentaren) im „Lesetreff“ des Projektes „Lesezeit“ in Schleswig-Holstein. Diese Leseempfehlungen haben zum einen das Ziel, das Leseinteresse von Schüler/innen durch eine möglichst gute Passung zu den Interessen des jeweiligen Alters oder der angesprochenen Zielgruppe (z.B. Lektüre für Mädchen) zu fördern. Zum anderen stellen sie eine Hilfestellung für die unterrichtenden Lehrkräfte bei der Auswahl von didaktisch und inhaltlich gut aufbereiteter Literatur für den Unterricht dar.

3.3 Differenzielle Förderung: Spezielle Maßnahmen für schwache Leser/innen

Eine spezifische Ausrichtung von Projekten auf die Bedürfnisse der Gruppe der schwachen Leser/innen ist unten den betrachteten Länderprojekten eher selten. Wie in Teil II dargestellt, sind die Ansatzpunkte für Maßnahmen für gute und schwache Leser/innen z.T. jedoch sehr unterschiedlich. Während die Unterstützung bei (muttersprachlichen) schwachen Schüler/innen oft in mangelnder Verstehensüberwachung und Selbstregulation während des Lesens, gepaart mit geringer Motivation zu sehen ist, haben Schüler/innen mit Migrationshintergrund zusätzliche und z.T. auch andere Probleme beim Lesen und Verstehen deutscher Texte. Durch eine stärkere Fokussierung von Maßnahmen auf die Bedürfnislagen sind in diesen Gruppen größere Erfolge zu erzielen.

Zur speziellen Förderung von schwachen Leser/innen unterstützt die Behörde für Bildung und Sport in Hamburg das Projekt „Lern-Werk II“ der ZEIT-Stiftung. Das Projekt wurde nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse initiiert, um gezielt schwache Leser/innen in der Jahrgangsstufe 9 an Haupt- und Gesamtschulen zu fördern. Studierende des Fachbereichs Erziehungswissenschaft (Lehramt) führen jeweils zu zweit und in enger Abstimmung mit den (Deutsch-)Lehrkräften zweimal pro Woche spezielle Kurse für jeweils acht Schüler/innen durch, die anhand eines Lesetests ausgewählt wurden. Die Kurse liegen parallel zum Unterricht bzw. sind in den Wahlpflichtbereich integriert. Konkrete Ziele sind in Bezug auf die Schüler/innen die Förderung der Dekodierfähigkeit, der Motivation und des Lernstrategiewissens, und als übergeordnetes Ziel gilt das Erreichen des Schulabschlusses. Gleichzeitig gewinnen die Studierenden Praxisbezug und Fertigkeit in der Vermittlung von Lesekompetenz. Auch für die Lehrkräfte der beteiligten Schulen bietet sich eine Möglichkeit der Weiterbildung im Bereich Leseförderung. Die Evaluation des Projektes, das im Schuljahr 2004/05 als Pilotprojekt mit acht Schulen startete und danach für insgesamt drei Jahre auf zehn Schulen ausgeweitet wird, erfolgt durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und die beteiligten Schulen u.a. anhand eines Lesetests. Das Projekt ist nicht nur ein Beispiel für zielgruppenspezifische Projektkonzeption, sondern auch für die Kooperation verschiedener Akteure wie in diesem Fall der Stiftung, der Universität, dem Landesinstitut und den Schulen.

Ein weiteres Projekt, das speziell auf schwache Leser/innen ausgerichtet ist, ist „Pro Lesen und Schreiben für alle (PLUS)“ aus Hamburg, das dem Ziel dient, Lernschwierigkeiten und Lernstörungen beim Schriftspracherwerb durch präventive, integrative und kooperative Maßnahmen wirksam zu begegnen. Im Verlauf des Projekts wurden insgesamt 385 Lehrkräfte zu Schriftsprachberaterinnen und -beratern für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen fortgebildet, die neben praktischer Förderarbeit die schulischen Maßnahmen zur Förderung von Schüler/innenn mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache koordinieren und nach Maßgabe wissenschaftlicher Erkenntnisse weiterentwickeln sollen. Ergänzend wurde ein Kooperationsnetzwerk mit Praxen aufgebaut, die im Rahmen außerunterrichtlicher Lernhilfen (AUL) Schüler/innen mit (lern-)therapeutischem Förderbedarf in enger Abstimmung mit den jeweiligen Lehrkräften betreuen. Das Projekt wurde von der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Das Projekt hat demnach dazu beigetragen, dass der Förderung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten ein höherer Stellenwert in der pädagogischen Arbeit der Schulen zugemessen wird. Nach Abschluss dieses Projekts wurden die Projektaufgaben zur Regelaufgabe von Schule und Lehrerbildung und sind seit 2003 in ein umfassendes Konzept zur Sprachförderung integriert. Einzelne der Projektelemente werden auch in anderen Ländern umgesetzt, so z.B. in Hessen, wo Lehrkräfte zu Schriftsprachberatern bzw. -moderatoren ausgebildet wurden, um dann entsprechende Aufgaben in ihrer Schule wahrzunehmen.

Die Durchführung von Sprachstandserhebungen vor Beginn des Schulbesuchs mit optionaler Durchführung von freiwilligen Vorlaufkursen bzw. verpflichtenden Sprachkursen bei unzureichenden Sprachkenntnissen sind Beispiele für andere differenzielle Fördermaßnahmen, die beispielsweise in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel durchgeführt wurden, ausreichende Sprachkenntnisse vor allem von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch sicherzustellen.

4. Kooperationen zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich

Ein besonderes Potenzial in der Förderung von Lesekompetenz ist in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und dem außerschulischen Bereich zu sehen. Wie in Teil III dargestellt, ist diese Art der Kooperation vor allem gut dazu geeignet, Verbindungen zwischen formellen und informellen Lese- und Leselernmöglichkeiten herzustellen. Gleichzeitig kann durch lese- und verstehensbezogene Aktivität

ten beim Austausch z.B. mit Autorinnen und Autoren, Vorlesepaten, Zeitungen, Eltern und Bibliotheken auch der Auffassung entgegen gewirkt werden, dass das Lesenlernen mit der Aneignung der Schriftsprache in den ersten Grundschuljahren bereits abgeschlossen sei. Die oben als Austauschpartner genannten Personen(-gruppen) bzw. Institutionen (Zeitungen, Bibliotheken, Autorinnen und Autoren, Vorlesepaten und Eltern) bilden die Hauptkooperationspartner in den gesichteten Länderprojekten. Beispiele für die Inhalte und Formate dieser Kooperationen aus den Länderprojekten werden nun exemplarisch vorgestellt.

4.1 Kooperationen zwischen Schulen und Zeitungen

Die Projektform der Kooperation mit Zeitungen ist gut in den Schulunterricht zu integrieren und macht sich für die Förderung der Lesemotivation das oft große Interesse von Schüler/innen an Medien und journalistischen Aktivitäten zunutze. Neben der Heranführung an Medien werden wichtige Teilkompetenzen des Lesens wie das kritische Rezipieren von gelesenen Inhalten, die Einbeziehung von inhaltlichem Vorwissen zum Verständnisaufbau und die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation geübt. Gleichzeitig verbindet der Ansatz die Förderung von Lesefähigkeit (Rezeption) mit der Schreibfähigkeit (Produktion) und ermöglicht dadurch, Kenntnisse über Textarten und die Intention und Struktur der Texte, die durch die eigene Textproduktion und den Austausch darüber gebildet werden, zu sammeln, womit auch in Bezug auf die Lesekompetenz eine wichtige Verstehensvoraussetzung gefördert wird.

Zeitungen und Schule: Die Idee, Zeitungen in die Schulen zu bringen, wird in mehreren Ländern realisiert. Die Projektkonzeption – mit leichten Modifikationen – besteht dabei darin, während der mehrwöchigen Projektzeit Schüler/innen der Sekundarstufe eine regionale Abonnementzeitung im Unterricht lesen zu lassen. Während dieser Zeit recherchieren und schreiben sie auch selbst Artikel, die regelmäßig auf Sonderseiten der Zeitung erscheinen. Betreut von Redakteuren der Lokalausgaben erfahren sie auf diese Weise, was „Zeitungsmachen“ bedeutet und Journalismus bewirken kann. Die Lehrkräfte erhalten z.T. sehr umfangreiches Unterrichtsmaterial mit Sachinformationen, Unterrichtsvorschlägen und Arbeitsblättern, die jeweils anhand aktueller Textbeispiele Themen wie journalistische Stilformen, Aufbau der Zeitung usw. behandeln. Unter dem Namen ZEUS besteht diese Form der Zusammenarbeit in Nordrhein-Westfalen mit drei regionalen Zeitungen. ZEUS gibt es auch in Thüringen, wo ebenfalls drei Zeitungen mit Schulen kooperieren. Weitere Kooperationen in anderen Ländern sind geplant bzw. in Vorbereitung. Seit 1997 waren über 160.000 Schüler/innen an den Kooperationen mit Zeitungen im Rahmen von ZEUS beteiligt.

Ein von der Konzeption vergleichbares Projekt gibt es seit 1995 in Hamburg. Hier nehmen jährlich etwa 1.000 Schüler/innen (50 Klassen) der Jahrgangsstufen 8 bis 10 an dem Hamburger Projekt „Schüler machen Zeitung“ teil. Das Projekt dauert sechs Wochen, und während dieser Zeit lesen und bearbeiten die Schüler/innen regelmäßig eine Hamburger Zeitung und schreiben ebenfalls eigene Beiträge. Mit mehr oder weniger leichten Unterschieden in der Konzeption bestehen solche Projekte auch in anderen Ländern, z.B. in Mecklenburg-Vorpommern mit mehreren regionalen Zeitungen unter dem Namen „Zeitung macht Schule – Schule macht Zeitung“. Auch in Niedersachsen bestehen „Zeitung-in-der-Schule“-Projekte (ZiSch), die in fast allen Regionen des Landes durchgeführt werden.

Und auch für jüngere Altersgruppen wird das Konzept der Zusammenarbeit von Zeitungen und Schulen angewendet, wie zum Beispiel in der Kooperation zwischen der Saarbrücker Zeitung im Saarland und vierten Klassen an Grundschulen, in deren Rahmen sich Grundschulen in einem zweiwöchigen Projekt mit der Zeitung auseinandersetzen und selbst für die Zeitung schreiben. Auch das oben genannt ZEUS-Projekt wurde in jüngster Zeit für die Zusammenarbeit mit Grundschulen erweitert.

Zeitschriften und Schule: Auch die Projektkonzeption „Zeitschriften in die Schulen“, die von der Stiftung Lesen und der Stiftung-Presse Grosso 2002 initiierte wurde, zielt darauf ab, Schüler/innen in Kontakt mit Presseprodukten zu bringen, in diesem Fall soll es sie mit dem Medium „Zeitschriften“ bekannt machen. Ziel des Projektes ist vor allem die Förderung der Lesemotivation. Über einen Zeitraum von vier Wochen wird jede angemeldete Klasse mit einer Zeitschriftenbox von etwa 35 aktuellen Titeln beliefert, die im Erscheinungsrhythmus aktualisiert wird. Dazu gibt es ein spezielles Lehrerbegleitheft, das Lehrkräften Ideen zur Behandlung von Zeitschriftenthemen im Unterricht vermittelt. Anders als bei den Zeitungsprojekten entfällt hier jedoch das Element des Erstellens und Rezipierens von eigenen Beiträgen. Bundesweit haben im Schuljahr 2003/2004 rund 12.000 Klassen von 3.000 weiterführenden Schulen an diesem Projekt teilgenommen.

4.2 Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken

Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken bieten vielfältige Möglichkeiten für die Leseförderung. Besonders Schüler/innen aus bildungsferneren und wenig leseengagierten Schichten kann hierüber ein Zugang zur Ressource Bibliothek verschafft werden.

Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken bestehen in zahlreichen Ländern und werden z.B. durch explizite Kooperationsvereinbarungen zwischen den zuständigen Ministerien mit dem jeweiligen Landesverband des Deutschen Bibliotheksverbands besiegelt (z.B. in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt). In Abhängigkeit von den Ansprüchen an die Vernetztheit der Aktionen und/oder der Größe des Landes bzw. den Zuständigkeiten sehen die Landesinitiativen bezüglich der Kooperation unterschiedlich aus. So widmet sich das Projekt „Medienpartner Bibliothek und Schule“ im Flächenland Nordrhein-Westfalen eigens der Frage, wie eine systematische Kooperation verankert und auf Dauer sicher gestellt werden kann. Auch in Niedersachsen waren das Erproben der Möglichkeiten der kontinuierlichen Kooperation und die Erarbeitung von Bausteinen zur Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken zwei von mehreren Schwerpunkten des langjährigen Projektes „Lesebus“. Zu beachten ist auch, dass die Zusammenarbeit mit Bibliotheken (bzw. die Vermittlung der Kenntnisse ihrer Nutzung und regelmäßige Bibliotheksbesuche) in einigen Ländern explizit in den Lehrplänen verankert ist.

Konkrete Formen der in vielen Ländern vorkommenden Kooperation zwischen Schulen und Bibliotheken werden nachfolgend anhand diesbezüglicher Projekte für verschiedene Altersgruppen aus Hamburg dargestellt: In Hamburg besteht das Angebot an die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der ersten und zweiten Klassen aller staatlichen Grundschulen, zu Beginn eines Schuljahres eine Lesekiste zu erhalten, die mit 40 Büchern für Leseanfängerinnen und -anfänger gefüllt ist. Damit wird versucht, neben der Lesemotivation vor allem auch die Lesehäufigkeit von jüngeren Schüler/innen zu fördern. An das Projekt der Lesekisten für die Jahrgangsstufen 1 und 2 knüpft das Projekt „Bücherhaltenpass“ an, bei dem Schüler/innen der dritten Klassen ein Heft erhalten, in dem sie Aufgaben in ihrer Bibliothek und mit ausgeliehenen Büchern eigenständig lösen können. Sticker und eine Urkunde am Ende stellen die äußeren Anreize dar. Auch für ältere Schüler/innen (5./6. Jahrgang) wird die Projektreihe fortgesetzt. Sie können sich mit ihrer Lehrkraft eine Bücherkiste in der Partner-Bibliothek der Schule abholen, müssen diese aber selber vor Ort nach bestimmten Vorgaben um weitere Bücher zur Ausleihe ergänzen. Durch dieses Projektkonzept soll zum einen eine möglichst enge Bindung zur nächsten Bücherei aufgebaut werden, und es soll gelernt werden, sich dort zu orientieren. Gleichzeitig erfahren die Kinder durch dieses Projekt auch, dass und wie sie sich selber um Lesestoff kümmern können. Die Hamburger Projekte geben einen guten Überblick über unterschiedliche Aktivitäten der Kooperation. Sie bilden jedoch nicht das gesamte Spektrum ab. So besteht eine andere bibliotheken-nutzungsbezogene Initiative in der kostenlosen Bereitstellung von Lesepässen, womit ebenfalls ein

erleichterter Zugang zu Bibliotheken geschaffen werden soll. Dieses geschieht z.B. in Bremen und Rheinland-Pfalz. In Rheinland-Pfalz etwa im Rahmen der „Aktion Schultüte“, die für jedes Kind bei der Einschulung eine eigens gestaltete Schultüte samt besagtem Gutschein über einen kostenlosen Leseausweis für die örtliche Bibliothek beinhaltet. In einem Begleitbrief werden die Eltern darüber informiert, wie hierdurch Freude am Lesen und an der Bibliotheksnutzung vermittelt werden soll. Zudem bieten im Rahmen der „Aktion Adventskalender“ teilnehmende Bibliotheken in Rheinland-Pfalz eine spezielle Zusammenstellung von Vorlesegeschichten und Rätseln (samt Abschlussquiz am letzten Schultag) an, die interessierten Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt wird.

Besonders die Idee des Bibliothekspasses wird in verschiedenen Ländern verwirklicht, so beispielsweise unter dem Namen „Bibliotheksführerschein“ in Rheinland-Pfalz, wo Schüler/innen der dritten und vierten Klassen, angeregt durch eine Rahmengeschichte, die Funktionsweise von Bibliotheken erkunden und wiedergeben. Nach erfolgreichem Abschluss der Reise durch die Bibliothek erhalten sie ihren persönlichen Bibliotheksführerschein. Auch das Angebot von Bibliotheken, altersgerecht zusammengestellte Bücherkisten (die auch andere Medien wie Hörbücher oder CD-ROMs enthalten) für Schulen zusammenzustellen, wird in zahlreichen Ländern genutzt.

4.3 Zusammenarbeit mit Autorinnen und Autoren

Ein beliebtes Konzept der Projektarbeit ist in vielen Ländern die Kooperation mit Autorinnen und Autoren. Mehrere der Projekte in diesem Bereich werden in Zusammenarbeit mit dem Friedrich-Bödecker-Kreis durchgeführt und sind als Lesungen konzipiert, die in Schulen oder Büchereien stattfinden und bei denen die teilnehmenden Lehrkräfte teilweise mit Vorschlägen zur Vor- und Nachbereitung der Autorenlesungen und -gespräche unterstützt werden. Realisiert werden diese Autorenlesungen und -gespräche unter anderem in Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen. Während bei den meisten dieser Projektkonzeptionen Schüler/innen die Zielgruppe sind, richtet sich das Projekt der Autorenbegegnungen manchmal auch an Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher und Bibliothekarinnen und Bibliothekare als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Neben der Vermittlung von Interesse am Lesen bieten Autorenbegegnungen und Autorengespräche zu den Texten Gelegenheit, die Schüler/innen an der Konstruktion von Deutungen teilhaben zu lassen. Besonders bei der Rezeption von Literatur wird diese Form der Auseinandersetzung mit Texten unter dem Begriff „Anschlusskommunikation (vgl. Teil II)“ als sehr wesentlich hervorgehoben. Gleichzeitig stellen Autorinnen und Autoren Vorbilder bzw. Modelle dar, durch die Kinder und Jugendliche erleben, dass Lesen (bzw. das Verfassen von Texten) als wichtige und angenehme Tätigkeit wahrgenommen wird, und welche Merkmale die Prozesse des Lesens bei diesen „Expertenlesern“ begleiten.

Eine andere Projektform in Zusammenarbeit mit Autorinnen und Autoren, die ebenfalls alle oben genannten Elemente der Leseförderung enthält und diese verstärkt einsetzt, wird zum Beispiel im Projekt „Wenn ich mit der Muse schmuse“ in Nordrhein-Westfalen oder im Projekt „Schreibwerkstätten mit Autoren“ in Hessen praktiziert. In Literatur-Ferien-Workshops für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene werden unter Anleitung von Schriftstellerinnen und Schriftstellern in den Sommerferien literarische Texte gelesen und eigene literarische Texte verfasst. Diese werden anschließend der Öffentlichkeit in einer öffentlichen Lesung, einem Poetry-Café und in einer später erscheinenden Anthologie präsentiert. Die Leseförderung wird hier also mit der Schreibförderung, die Textrezeption als Teil der Lesekompetenz mit der Textproduktion verbunden. Auch längerfristiges Zusammenarbeiten zwischen Autorinnen und Autoren und einzelnen Schulen (z.B. über ein Jahr im Schulschreiber-Projekt in Nordrhein-Westfalen) zur Förderung kreativen Schreibens wird dabei gefördert.

4.4 Vorlesepatenschaften, Lesescouts und Lesementoren

Patenschaftsmodelle mit Schwerpunkten im Vorlesen, der Lesemotivation und/oder der Unterstützung der Prozesse des verstehenden Lesens existieren in zahlreichen Ländern und werden oft auch in starkem Maße durch bürgerschaftliches Engagement, jedoch auch mit finanzieller Unterstützung seitens des Landes realisiert. Neben den unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten solcher Patenschaften unterscheiden sie sich z.T. auch in ihrer Dauer und auch im Alter der jeweiligen Paten.

Mit dem primären Ziel, die Lesemotivation von Schüler/innen zu fördern, wird in einigen Ländern (u.a. in Thüringen und Rheinland-Pfalz) das von der Stiftung Lesen konzipierte und z.T. landesspezifisch adaptierte Konzept der „Lesescouts“ realisiert. Im Rahmen von eintägigen Seminaren mit späteren Austausch- und Aufbaukursen zur Ausbildung werden Schüler/innen ab Klasse 7 zu Lesescouts ausgebildet. Diese Lesescouts sollen an ihren Schulen Schüler/innen niedrigerer Klassen zum Lesen motivieren, indem sie verschiedene Projekte anregen, wozu ihnen während der Schulung spezifische Anregungen und Tipps gegeben wurden. Das Projekt des zeitlich nicht begrenzten Engagements von lesebegeisterten Schüler/innen basiert auf dem Gedanken, dass sie in der Lage sind, ihre eigene Begeisterung für das Lesen anderen Schüler/innen zu vermitteln.

Ein etwas anderer Schwerpunkt von Patenschaften besteht in der primären Ausrichtung auf das Vorlesen. Hierzu bestehen etwa in Mecklenburg-Vorpommern ehrenamtliche Vorlesepatenschaften von Senioren für Kindergartenkinder. Auch die so genannten „Lesebotschafter“, die im Rahmen der Initiative „Bremer Leselust“ benannt wurden, engagieren sich durchs Vorlesen. Ein Kernstück bilden Leseaktionen mit prominenten und ehrenamtlich engagierten Lesebotschaftern, die über das Vorlesen Kinder und Jugendliche zum Weiterlesen animieren sollen.

Ein Modell mit stärkerem Fokus auf der Vermittlung von Lesetechniken und der Unterstützung des Leseprozesses ist im Lesementoring realisiert. Neben Freude und Begeisterung beim Lesen können erfahrene Leser/innen auch ihre Kenntnisse und Erfahrungen beim Lesen an jüngere Schüler/innen weitergeben und für die Entwicklung der Lesekompetenz ihrer jüngeren Partner „Verantwortung“ übernehmen. Diese Projektidee wurde u.a. im niedersächsischen Lesementoring-Projekt „Gymnasiasten lesen mit Grundschulern“ aufgegriffen. Auch in Thüringen wird die Mentor-Idee (Lesehelfer) umgesetzt: Hier arbeiten freiwillige Lesehelfer unterschiedlicher Altersgruppen mit interessierten Schüler/innen zusammen und treffen sich mit ihnen jeweils einmal pro Woche am Nachmittag in der Schule zur gemeinsamen Lese- und Textarbeit.

Die realisierten Patenschaften (Lesescouts, Lesementoren, Lesehelfer usw.) bieten vielfältige Möglichkeiten der – z.T. individuell angepassten – Leseförderung. So können Kinder aufgrund der Themen, die sich ihnen durch das (Vor-)Lesen erschließen, motiviert werden, selber zu lesen, indem sie Interesse an einem bestimmten Thema entwickeln und indem ihnen darüber hinaus die Tätigkeit und in diesem Fall speziell die Funktionalität des Lesens deutlich gemacht wird. Das Förderpotenzial wird besonders dann deutlich, wenn beim bzw. nach dem Lesen Gespräche über das gemeinsam Gelesene entstehen. So üben Kinder in der sozialen Situation mit einer kompetenten Partnerin bzw. einem kompetenten Partner Prozesse des Reflektierens und Kommunizierens über Gelesenes ein, die wichtige Teilkomponenten der Lesekompetenz sind. Gleichzeitig sind (vor-)lesende Erwachsene und Gleichaltrige ein wichtiges Vorbild, an dem sich Kinder orientieren können.

4.5 Zusammenarbeit mit Familien (Eltern)

Im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien sind nur wenige Projekte angesiedelt. Eine Ausnahme stellt das „Family Literacy“-Pilotprojekt in Hamburg dar, das zusammen mit der UNESCO ab dem Schuljahr 2004/2005 durchgeführt wird und zum Ziel hat, die Literalität von Familien zu fördern, die einen Migrationshintergrund haben und/oder aus bildungsfernem Milieu kommen. Der Schwerpunkt liegt bei der Stärkung der Eltern in Bezug auf ihre Grundkompetenz im Bereich Erziehung, insbesondere ihre Befähigung, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder im häuslichen Bereich zu unterstützen. Darüber hinaus zielt das Projekt auf die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte und Pädagoginnen und Pädagogen im Hinblick auf die Förderung der gefährdeten Kinder. Eine andere Aktivität auf Landesebene ist z.B. auch die Ausrichtung von Kongressen und Schulungen zum Thema Leseförderung durch eine Elternakademie in Baden-Württemberg.

5. Übergreifende Projekte

Zu den hier vorgestellten Projekten zählen jene Ansätze und Projekte der Leseförderung, die nicht primär an bestimmte Institutionen oder Personengruppen gebunden, sondern umfassender angelegt sind. Als Beispiele hierfür sind die Länderinitiativen der Tage des Lesens oder auch der Ausschreibung von Lese- und Schreibwettbewerben zu sehen, die nachfolgend anhand einiger Beispiele vorgestellt werden.

5.1 Tage des Lesens

In vielen Ländern werden zu bestimmten Zeitpunkten im Jahr einzelne Tage oder Wochen quasi als *Tage des Lesens* bestimmt, deren Hauptziel meist in der Förderung der Lesemotivation und der gesellschaftlichen Wertschätzung des Lesens gesehen wird. Diese Aktivitäten beinhalten oft vielfältige Kooperationen mit Schulen, Autorinnen und Autoren, Verlagen, Buchhandel usw. und finden meistens unter Einbeziehung einer breiten Öffentlichkeit statt. So begeht z.B. Baden-Württemberg den „Frederick Tag“, Hamburg die „Kinder- und Jugendbuchtage“, Sachsen-Anhalt die „Landesliteraturtage“ und die Schulen in Thüringen die „Woche des Lesens“. In Nordrhein-Westfalen führen alle Grund- und Sonderschulen oder alle fünften und sechsten Klassen einer Stadt „Lesefeste“ mit einer Projektwoche für alle Fächer und außerschulische Veranstaltungen und Kooperationen (Bücherei, Theater usw.) zum Thema Lesen durch.

Auch im saarländischen „Lesefrühling“ dreht sich zwei Wochen lang alles um das Lesen und um Bücher. Das Saarland richtet ebenfalls seit 2001 das Projekt „Europäische Kinder- und Jugendbuchmesse“ aus, ein jährliches Lesefest, bei dem z.B. Autorinnen und Autoren, Bibliotheken, Buchhandlungen und Verlage aus benachbarten Ländern und Staaten die Vielfalt der europäischen Buchkultur präsentieren und u.a. auch Fortbildungsveranstaltungen für Eltern, Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher stattfinden.

Im Rahmen des Projekts „Leselust in Rheinland-Pfalz: Tage des Lesens“ finden an drei Tagen im gesamten Land Aktionen statt, die bei Kindern und Jugendlichen für das Lesen werben. Die Aktionen werden von Kindertagesstätten, Schulen, Bibliotheken und anderen Institutionen in Eigenregie geplant und organisiert. Auch die „Bibliothekstage Rheinland-Pfalz 2004“, bei denen unter dem Motto „Bücher, Bildung, Leselust“ landesweit in etwa 200 Bibliotheken Veranstaltungen – eingerahmt von Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung – stattfinden, stellen Beispiele für leseförderliche Tage des Lesens dar.

In Schleswig-Holstein konzentrieren sich die Aktionen auf den Internationalen Tag des Buches, an dem die Bildungsministerin und Medienvertreter in Grundschulklassen ihre Lieblingsbücher vorstellen und daraus vorlesen. Gleichzeitig werden auch andere Vertreter gesellschaftlich relevanter Gruppen, Vereine, Verbände, Kultureinrichtungen, Buchhandlungen usw. aufgefordert, ebenfalls an möglichst ungewöhnlichen Orten aus ihren Lieblingsbüchern vorzulesen.

Die Projektansätze der Lesetage und Lesefeste haben die direkte Funktion, die Lesemotivation aller Zielgruppen anzuregen. In den Projektkonzeptionen, die die Leseaktivitäten in Form von Veranstaltungen und Events anbieten, tritt Lesen vor allem als „Lesespaß“ zutage. Dazu trägt auch bei, dass die Leseprojekte oft nicht nur an den üblichen Orten – wie Schule und Elternhaus – stattfinden, sondern das Lesen in die öffentliche Sphäre gebracht wird. Kinder und Jugendliche können dadurch, dass Lesen und Leseförderung in ihrem Umfeld thematisiert und unter anderem Eltern darauf aufmerksam gemacht werden, wie wichtig die Förderung des Lesens bei ihren Kindern ist, indirekt erreicht werden. Durch den oftmals (jährlich) wiederkehrenden Charakter dieser Veranstaltung ist es darüber hinaus möglich, auch die Phase der Vor- und Nachbereitung dezidiert zur Förderung von Lesekompetenz zu nutzen.

5.2 Lese- und Schreibwettbewerbe

Eine beliebte Projektform ist die Ausschreibung von Wettbewerben, die zum Teil durch die Landesbehörden selber gestaltet werden. Aber auch andere Initiativen wie z.B. die des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, werden unterstützt. Der Projektansatz der Förderung von Lesekompetenz durch Wettbewerbe zielt darauf ab, die Lesemotivation der Kinder durch das Setzen externer Anreize zu fördern. Die Kinder lesen zunächst primär, um Belohnungen in Form von Platzierungen oder Preisen zu erhalten. In der Folge sollen sich diese externen Anreize jedoch erübrigen und der Spaß an der Tätigkeit des Lesens selber erkannt werden. Die Wirkungsweise der hier vorgestellten Wettbewerbe lässt sich jedoch nicht allein unter dem Aspekt der externen Belohnungen durch Platzierungen oder Preise betrachten. Die Teilnahme an einem Wettbewerb an sich kann einen hohen Tätigkeitsanreiz darstellen, was sich darin äußert, dass solche Veranstaltungen den Kindern sehr viel Spaß machen können. Zudem werden bei einigen Wettbewerben mehr oder weniger explizit andere zentrale Aspekte der Lesekompetenz gefördert. So zum Beispiel explizit in den Projekten, wo Textverständnis unter Beweis gestellt werden muss bzw. wo Lese- und Schreibförderung (Schreibwettbewerbe, s.u.) verbunden werden. Die Vorbereitung auf die Wettbewerbe ist dabei oft intensiv in den Schulunterricht eingebettet.

Im Rahmen des Projektes „Mit Leselust auf Klassenfahrt“ wird jährlich für alle neunten und zehnten Klassen in Rheinland-Pfalz ein Anreiz gesetzt, Geld für die Klassenfahrt zu gewinnen. Hierzu müssen ein ausgewähltes Jugendbuch gelesen und dazu Fragen beantwortet werden. Eine Auswahl von fünf Klassen, die richtig beantwortete Fragen eingeschickt haben, nimmt an der abschließenden Lesequizshow teil, bei der eine Unterstützung für die Klassenfahrt erspielt werden kann.

Eine weitere Form des Lese- und Schreibwettbewerbs stellt die Bücherwurm-Rallye in Nordrhein-Westfalen dar. Rund 100.000 Grundschüler nehmen an einem kreativen Lese- und Schreibwettbewerb teil, der aus Fortsetzungsgeschichten zu einer Geschichte des Kinderbuchautors Peter Härtling besteht, die eigens für diesen Wettbewerb von ihm verfasst wurde. Vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Zusammenarbeit mit dem Verlag an der Ruhr wurden dazu auch Arbeitsmaterialien und didaktisches Begleitmaterial für Lehrerinnen und Lehrer herausgegeben.

Das Konzept der Schreibwettbewerbe, bei dem das Lesen über die eigenständige Erfahrung mit der Produktion von Texten gefördert werden soll, wird auch in anderen Ländern (z.B. in Bayern Hamburg und Thüringen) eingesetzt. In Bayern sind Kinder im Rahmen des Projektes „Von der Phantasie zum Schreiben – vom Schreiben zum Lesen/Erlebnis Lesen – Geschichten von Kindern für Kinder“ aufgefordert, eigene Geschichten zu schreiben. Diese Geschichten nehmen dann – über das Internet eingegeben – am Wettbewerb um einzelne Auszeichnungen teil.

Weniger unter dem Wettbewerbsgedanken denn als Plattform für den Austausch nach dem Motto „Literatur von Kindern und Jugendlichen für Kinder und Jugendliche“ wurde in Rheinland-Pfalz ein Projekt realisiert, bei dem kreatives Schreiben mit Hilfe des Internets gefördert wird. Online stehen konkrete Ratschläge und Tipps (in Form von Workshops) für die Unterstützung des eigenen Schreibprozesses zur Verfügung. Die Eingabe der selbst verfassten Texte und der Austausch hierüber erfolgen ebenfalls online.

Spezifische Wettbewerbe befassen sich in Schleswig-Holstein mit der Bearbeitung von Lesetagebüchern, deren Struktur bzw. Fragen das zuständige Landesinstitut gestaltet hat und bei denen die drei kreativsten Exemplare pro Klasse im Wettbewerb um Bücherpreise eingeschickt werden können. Eine weitere Form des Lesewettbewerbs wurde in Bremen im Rahmen der Bewerbung um die Kulturhauptstadt Europas realisiert. Hier waren Schüler/innen aufgefordert, themenbezogene originelle Ideen rund um das Lesen einzubringen bzw. Konzepte für Leseaktionen zu entwickeln. Voraussetzung für eine Teilnahme am Wettbewerb war, dass das Konzept auch von der Klasse am angegebenen Ort vor Publikum durchgeführt worden ist.

Auch das Projekt „Literatur@atlas Niedersachsen“, bei dem das Arbeitsergebnis in einem multimedialen Beitrag zu regional bekannten Autorinnen und Autoren besteht, arbeitet mit dem Wettbewerbskonzept. Gleichzeitig werden die multimedialen Beiträge der Schüler/innen im Internet präsentiert und damit weiterhin nutzbar gemacht.

6. Netzwerke, Partnerschaften und professionelle Zusammenschlüsse

Projekte in der Art von Netzwerken, Partnerschaften und professionellen Zusammenschlüssen ermöglichen die Bündelung von Expertise und Ressourcen unterschiedlicher Akteure zugunsten von effektiven und zielgenauen Maßnahmen der Leseförderung.

Mit dem Ziel der Vernetzung aller an der Leseförderung Beteiligten wird in Niedersachsen zurzeit von den zuständigen Ministerien in Zusammenarbeit mit der Stiftung Lesen und der niedersächsischen Landesbibliothek eine *Akademie für Leseförderung* gestaltet, deren Aufgaben im Bereich von zentralen Fortbildungen, der Förderung des regionalen Austauschs in Netzwerken und der Internetpräsenz liegen. Ziel des Projektes ist, die regionalen Voraussetzungen für die Förderung der Lesekompetenz und Lesefreude von Kindern und Jugendlichen in Niedersachsen nachhaltig zu verbessern.

Das „Netzwerk Leseförderung“ in Bayern beinhaltet die Einrichtung eines Netzes regionaler Beauftragter für Leseförderung und Schulbibliotheken, an dem Vertreterinnen und Vertreter aller Schularten beteiligt sind. Den jeweiligen Arbeitskreisen gehören neben den regionalen Beauftragten (bzw. Fortbildungsreferentinnen und -referenten im Volksschulbereich) Gutachterinnen und Gutachter bzw. Kontaktpersonen an. Die Mitglieder stehen in engem Kontakt zum Referat für Leseförderung und Schulbibliotheken am Landesinstitut und sind verantwortlich für die Umsetzung der dort erarbeiteten Konzepte. Sie begutachten Bücher sowie andere Medien und stellen dem Internetportal des Projekts Leseforum Bayern Rezensionen zur Verfügung. Die Mitglieder der Arbeitskreise entwickeln

schulart- (ggf. schulartübergreifende) und regionalbezogene Initiativen und stehen den Schulen als Referentinnen und Referenten im Rahmen von regionalen Lehrerfortbildungen sowie als Beraterinnen und Berater zur Verfügung. Auch in anderen Ländern werden Aktivitäten in *Netzwerken* von unterschiedlichen Akteuren koordiniert (zum Beispiel eine Landesarbeitsgemeinschaft in Hamburg oder das Netzwerk MEHR LESEN im Saarland).

Kompetenzteams zur Förderung der Lesekompetenz können auch wie in Hamburg am jeweiligen Landesinstitut angesiedelt sein und so die Zusammenarbeit von Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsichten und Fachreferentinnen und -referenten aus dem zuständigen Ministerium, Ausbildern und Fortbildnern in der Lehrerbildung aus dem Landesinstitut sowie Vertreterinnen und Vertretern der Universitäten ermöglichen. In diesem Zusammenhang sind auch die strukturellen Maßnahmen in Bayern und Hamburg zu sehen, die spezielle Referate in Ministerien und/oder Landesinstituten zum Thema der Lese(kompetenz)förderung eingerichtet haben.

Außerdem werden unterschiedliche *Partnerschaften* gefördert. So unterstützt z.B. Mecklenburg-Vorpommern die Kooperation von Schulen mit Kinder- und Jugendtheatern. In Nordrhein-Westfalen vereinbaren im Rahmen des Projekts „Medienpartner Bibliothek und Schule: Lese- und Informationskompetenz NRW“ in allen Projektkommunen die Bibliothek und mehrere Schulen, regelmäßig zusammenzuarbeiten. Dabei werden gemeinsam vereinbarte Methoden eingesetzt. Kontaktpersonen der beteiligten Einrichtungen bilden eine lokale Arbeitsgruppe, die die Zusammenarbeit plant und entwickelt. Da alle Schulformen beteiligt sind, kann so ein aufeinander aufbauendes System von Maßnahmen zur Förderung von Lese- und Informationskompetenz über die gesamte Schulzeit hinweg entwickelt werden. Unterstützend wurden im Projekt zahlreiche Fortbildungen – gemeinsam für Lehrkräfte und Bibliothekarinnen und Bibliothekare – durchgeführt. Gleichzeitig wird angestrebt, die im Projektverlauf erprobten Konzepte zu publizieren, um so die weitere Nutzung zu ermöglichen.

7. Zusammenfassung

Die Projekte und Ansätze der Länder zur Förderung von Lesekompetenz stellen umfangreiche und vielschichtige Maßnahmen dar. Besonders viele Maßnahmen wurden offensichtlich mit dem vorrangigen Ziel initiiert, die gesellschaftliche Wertschätzung des Lesens zu erhöhen und Spaß am Lesen zu vermitteln. Hierzu wurden z.T. sehr phantasiereiche Projekte ins Leben gerufen, die von der Möglichkeit der Nutzung computergestützter Feedbacks für Lehrkräfte und für Schüler/innen im Unterricht über den Ausbau von Lesepatenschaften mit dem Ziel der Unterstützung von Lese- und Verstehensprozessen bis hin zur Leseförderung durch Schreibförderung (Zeitungprojekte) reichen.

Betrachtet man die vorgestellten Ansätze vor dem Hintergrund der im Teil II beschriebenen Teilprozesse, differenziellen Bedarfslagen und erfolgreichen Förderansätze zur Lesekompetenz, wird jedoch deutlich, dass in den Länderprojekten bestimmte Bereiche/Aspekte relativ wenig abgedeckt bzw. vertreten sind. Mit dem Ziel, zusätzlichen Handlungsbedarf zu kennzeichnen, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen daher auf eben diese Bereiche, die nachfolgend getrennt nach Inhalten, Zielgruppen und Kooperationen der Förderung besprochen werden.

Bezüglich der *Inhalte der Förderung* ist hier vor allem eine geringe Orientierung der Fördermaßnahmen an den in Teil II beschriebenen Einflussfaktoren im Leseprozess zu sehen. So spielen die Kenntnis und Erfahrung mit der flexiblen Nutzung von Lernstrategien, mit unterschiedlichen Leseanforderungen und mit dem (genre-)typischen Aufbau von Texten genauso wie die Verstehensüberwachung beim Lesen in relativ wenigen Projekten eine zentrale Rolle. Verhältnismäßig selten sind demnach Projekte, in denen die spezifischen Kenntnisse, Techniken und Haltungen vor, während und nach

dem Lesen von „Expertenlesern“ direkt adressiert und gefördert werden. Viele Projekte widmen sich vorrangig der Förderung der Lesemotivation, die einen zentralen, jedoch nicht den einzigen Einflussfaktor im Leseprozess darstellt. In der Konzentration auf die für den Verstehensprozess beim Lesen zentralen hierarchiehohe Prozesse wird jedoch ein besonderes Förderpotenzial gesehen. Leseverstehen sollte deutlich stärker als kognitive Anforderung verstanden werden, deren „Meisterung“ vielfältiger Lernprozesse bedarf.

Betrachtet man die Länderprojekte vor dem Hintergrund der *Zielgruppe der Förderung*, so ergibt sich das folgende Bild: Projekte, in denen schwache Leser/innen mit spezifisch auf die Bedürfnisse dieser Gruppe ausgerichteten Ansätzen gefördert werden, sind relativ selten. Schwache Leser/innen bedürfen besonderer Aufmerksamkeit (s.a. Teil II). Die Möglichkeiten, den Einstieg ins Berufsleben zu finden, sind mit schwachen Lesefähigkeiten deutlich herabgesetzt. Als fundamentales Kulturwerkzeug stellt Lesekompetenz eine zentrale Voraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg und lebenslanges Lernen dar. Insofern wurden die im Alter von fünfzehn Jahren als schwache Leser/innen identifizierten Schüler/innen im Rahmen der PISA-Studie als potenzielle Risikogruppe bezeichnet. Unter den schwachen Leser/innen finden sich dabei allerdings sehr unterschiedliche Bedarfslagen. Neben den in erster Linie auf mangelnde Sprachkenntnisse zurückzuführenden Schwierigkeiten von Schüler/innen anderer Muttersprachen fallen hierunter auch die Gruppe der Schüler/innen mit Leserechtschreib-Schwierigkeiten und die Personengruppe, die der Schriftsprache überhaupt nicht mächtig ist. Auch Schüler/innen aus sogenannten lesefernen Familien gehören – jedoch meist aus anderen Gründen – zur Gruppe der schwachen Leser/innen. Ferner zeigt sich immer wieder, dass besonders Jungen eine deutlich geringere Lesekompetenz aufweisen, weniger lesen und auch weniger zum Lesen motiviert sind als Mädchen. Vergleichsweise wenige Projekte sind spezifisch in Bezug auf die differenziellen Bedürfnisse dieser unterschiedlichen Gruppen der schwachen Leser/innen ausgerichtet. Während es für die Förderung von Lesemotivation leichter sein mag, durch eine gute Projektkonzeption mehrere Altersgruppen gleichzeitig anzusprechen, beruht die Förderung der Lesekompetenz in vielerlei Hinsicht auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die alters- und anforderungsspezifisch ausgeprägt sind und daher auch besser durch speziell zugeschnittene Projektkonzepte gefördert werden können. Bei den bisherigen Aktivitäten scheinen jedoch Projektkonzeptionen, die sich an den besonderen (Förder-)Bedürfnissen einzelner Ziel- und Altersgruppen orientieren, weniger vertreten zu sein.

Betrachtet man die Länderprojekte vor dem Hintergrund der Nutzung des Potenzials von *Kooperationen* zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich, so wird deutlich, dass einige Kooperationspartner selten einbezogen werden: Bei relativ wenigen Aktivitäten macht man sich die Möglichkeiten der Leseförderung durch Kooperationen zwischen Kindergärten und Schulen zunutze. Dies verwundert insofern, da an dieser zentralen Gelenkstelle des Bildungssystems professioneller Austausch sowohl bezüglich der Förderinhalte (Förderung von Vorläuferkompetenzen) als auch bezüglich der Bedürfnislagen einzelner Kinder deutliche Effekte erwarten lässt.

Vergleichsweise selten sind ferner Ansätze, bei denen Eltern/Familien in Förderaktivitäten einbezogen werden. Wenn man jedoch davon ausgeht, dass Lehrkräfte, Erziehende und Eltern als Partner zu verstehen sind, die die gemeinsame Aufgabe haben, junge Menschen beim Erwerb von Lesekompetenz und bei der Lesesozialisation zu unterstützen, wird deutlich, dass sie diesen Aufgaben insbesondere dann gerecht werden können, wenn sie gemeinsame Ziele und gemeinsame Vorstellungen von den einzuschlagenden Wegen haben.

Aus den Hauptansatzpunkten zur Leseförderung in den Ländern wird ebenfalls deutlich, dass der Bereich der Jugend(sozial)arbeit kaum bis gar nicht in die Projektarbeit einbezogen wird. Kooperationen finden anteilmäßig sicher am häufigsten mit Bibliotheken statt. Kaum vertreten sind auch Kin-

der- und Jugendtheater als konkrete außerschulische Kooperationspartner. Damit ist besonders der Bereich ungenutzt, in dem sowohl Spaß an Sprache als auch multiple Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit und Deutung von Texten gesammelt werden können, die für verstehendes, interpretierendes, kritisches und reflektierendes Lesen (vgl. Teil II) hochgradig funktional sind.

Ein weiterer ausbaufähiger Bereich ist die Kooperation mit Hochschulen. Dies gilt sowohl bezüglich der Begleitung und Mitwirkung bei der Konzeption von Projekten in den Ländern als vor allem auch bezüglich der Frage, wie Studierende aus den didaktischen, pädagogischen und psychologischen Disziplinen im Rahmen ihres Studiums enger und systematischer mit Leseförderung an Schulen betraut werden können. Kooperationen an sich stellen keinen Selbstzweck dar, können jedoch – wenn sie an gemeinsamen (konkreten) Zielen orientiert sind und hierüber zu professionellen Austauschprozessen führen – für die Förderung von Lesekompetenz von großer Bedeutung sein.

Zusammenfassend kann aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden, dass die Förderinitiativen der Länder durch eine spezifische Ausrichtung auf die Förderung von Lesekompetenz neben dem bereits vorhandenen Schwerpunkt der Förderung von Lesemotivation sinnvoll ergänzt werden können. Hierbei besteht besonderer zusätzlicher Handlungsbedarf bei der Gruppe der schwachen Leser/innen. Ferner scheinen die Möglichkeiten, über strukturierte Kooperationen zwischen den im schulischen/vorschulischen und außerschulischen Bereich tätigen Institutionen und Personengruppen die Förderung von Lesekompetenz zu einer gemeinsamen Aufgabe zu machen, bislang zu wenig genutzt zu werden. Hierzu werden anschließend (Teil V) weitere Empfehlungen gegeben.

Teil V Inhaltliche Ableitungen und Empfehlungen

Die Expertise zur Förderung von Lesekompetenz verfolgt das Ziel, den Bedarf an länderübergreifenden Maßnahmen der Förderung von Lesekompetenz zu beschreiben und ggf. gemeinsamen Handlungsbedarf zu benennen. Die Empfehlungen basieren auf einer qualitativen Analyse bisheriger Förderaktivitäten in den Ländern der Bundesrepublik (Teil IV) und betrachten die dort gewählten Förderschwerpunkte und Methoden vor dem Hintergrund aktueller empirischer und theoretischer Arbeiten zur Lesekompetenz (Teil II).

Viele der Projekte in den Ländern sind auf die Förderung der Lesemotivation, der Lesekultur und/oder der gesellschaftlichen Wertschätzung des Lesens ausgerichtet. Damit wird ein wichtiges Anliegen verfolgt. Eine alleinige Ausrichtung auf diesen Förderbereich greift jedoch zu kurz. Wie in vielen Bereichen der Kompetenzentwicklung spielen auch bei der Lesekompetenz *Wollen* und *Können* eine Rolle. Maßnahmen, die stärker am Können, d.h. an den Prozessen der Textverarbeitung und des Rezipierens von Gelesenem ansetzen, stellen eine zentrale Ergänzung zu den eher prozessfernen Ansatzpunkten der Förderung von Lesekultur dar, da Leser/innen hierdurch wichtige „Werkzeuge“ für eigenständiges und auf Verstehen ausgerichtetes Lesen an die Hand gegeben werden. Neben den Inhalten der Förderung, die stärker am Leseprozess und den hierbei entstehenden Anforderungen ausgerichtet werden sollten, besteht die Notwendigkeit, sich in besonderer Weise mit den Bedürfnissen einzelner Zielgruppen (vgl. II.6) auseinanderzusetzen und insbesondere die Gruppe der leseschwachen Schüler/innen, der Kindern mit Migrationshintergrund und der Kinder aus lesefernen Familien in den Blick zu nehmen. Der empfohlene Altersbereich der Förderung reicht vom vorschulischen Bereich bis zum Ende der Schulpflicht, zieht jedoch die Schnittstelle Schule/Arbeitsmarkt, besonders mit Blick auf Berufsschüler/innen, mit ein. Prinzipiell geringerer Förderbedarf gepaart mit weniger breitenwirksamen Möglichkeiten der Interventionen wird hingegen bei der Förderung der Lesekompetenz Erwachsener gesehen.

Die Ableitung von Empfehlungen beruht insgesamt auf der Erkenntnis, dass die Förderung von Lesekompetenz an den Schnittstellen des Bildungssystems (Kindergärten/Primarstufe/Sekundarstufe) besser koordiniert und abgestimmt werden sollte und die Leseförderung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen werden muss, bei der neben der schulischen (formellen) Förderung auch zahlreiche informelle Lerngelegenheiten im außerschulischen Bereich bestehen und genutzt werden sollten.

Zu Inhalten, Prozessen und Kooperationsformen der Förderung von Lesekompetenz, durch die sich die Länderaktivitäten sinnvoll ergänzen lassen, werden drei Empfehlungen abgegeben und anschließend erläutert:

- Empfehlung, zentrale Teilkompetenzen und Voraussetzungen der Lesekompetenz verstärkt als Zieldimensionen der Förderung aufzufassen
- Empfehlung, die Verständigung über Anforderungs- und Kompetenzerwartungen bezüglich der Lesekompetenz von Schüler/innen zum inhaltlichen Schwerpunkt von professionellen Austauschprozessen zwischen Lehrenden/Fördernden zu machen
- Empfehlung, die Schnittstellen und Übergänge im Bildungswesen verstärkt zum Ansatzpunkt der Förderung zu machen und über strukturierte schulische und außerschulische Kooperationen inhaltlichen Transfer und Abstimmung zu gewährleisten

1. Empfehlung, Teilkompetenzen und Voraussetzungen der Lesekompetenz verstärkt als Zieldimensionen der Förderung aufzufassen

In der stärkeren Fokussierung von Fördermaßnahmen auf einzelne Teilkomponenten und Voraussetzungen der Lesekompetenz und in der stärkeren Ausrichtung auf die Prozesse der Bedeutungskonstruktion beim Lesen wird eine sinnvolle Ergänzung zu den Förderaktivitäten der Länder gesehen. Mit der Benennung von Zieldimensionen der Förderung werden diejenigen Aspekte von Lesekompetenz in den Blick genommen, die sich als besonders förderungsbedürftig und beeinflussbar (interventionsnah) erweisen (vgl. II.7).

Die Zieldimensionen der Förderung variieren in Abhängigkeit vom Altersbereich der Leser/innen. Die Förderinhalte im vorschulischen Altersbereich – damit vor dem formellen Schriftspracherwerb in der Grundschule – unterscheiden sich damit grundsätzlich von den Förderinhalten älterer Schüler/innen, die auf verstehendes Lesen bzw. Textverständnis ausgerichtet sind. Vor der Alphabetisierung (Vorschulalter) wird insbesondere die Förderung sprachlicher Bewusstheit als zentrale Zieldimension angesehen. Die zweite Gruppe der Förderinhalte setzt nach dem Schriftspracherwerb an und basiert auf der Erkenntnis, dass sich gute und schwache Leser/innen in ihren Gedanken und Vorgehensweisen vor, während und nach dem Lesen bedeutsam unterscheiden.

1.1 Förderung sprachlicher Bewusstheit im Vorschulalter

Dem Kompetenzerwerb im Lesen geht der Kompetenzerwerb in der Sprache voraus. Der Schriftspracherwerb erfordert und fördert sprachanalytische Leistungen. Die Relevanz sprachlicher Bewusstheit¹³ für den Schriftspracherwerb ist in zahlreichen Studien belegt. Zentral ist hierbei die Erkenntnis, dass sich insbesondere die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ab dem späten Kindergartenalter gezielt fördern lässt und sich positive Effekte auf die Entwicklung der Lesekompetenz nachweisen lassen. Insbesondere die Fähigkeit zur Identifikation von größeren sprachlichen Einheiten wie Wörtern oder Silben (phonologische Bewusstheit) und die Buchstaben-Laut-Zuordnung lassen sich erfolgreich trainieren und stellen einen wirksamen Ansatz zur Vorbeugung von Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache dar. Für die Förderung sprachlicher Bewusstheit bietet die informelle Lerngelegenheit des Kindergartens im Sinne eines entdeckenden spielerischen Zugangs viele Möglichkeiten. So etwa durch Sprachspiele, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf sprachliche Formen lenken (spielerische Übungen mit Wortlängenvergleichen, Reime bilden, Zungenbrecher, Silben und Anlaute erkennen) und die für die Schriftsprache notwendige Abstraktion von der Wortbedeutung anbahnen. Zentral sind Maßnahmen vor allem für Schüler/innen aus bildungsfernen Schichten, die zu Hause kaum Kontakt mit Schrift und Schriftlichkeit haben. Aber auch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund erweisen sich Trainings zur sprachlichen Bewusstheit im Vorschulalter als effektiv. Die Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb sollte dabei auch die Förderung der mündlichen Sprache (lautreines und grammatikalisch richtiges Sprechen) und der Kommunikationsfähigkeit umfassen wie auch das Vorlesen aus Büchern mit Anreizcharakter, so dass Kinder Lust auf eigenes Lesen entwickeln und mit Schriftsprache als einer besonderen Sprachform vertraut werden.

1.2 Verstehensüberwachung, Lesestrategien und Selbstregulation beim Lesen

Nach dem Schriftspracherwerb ist Lesekompetenz in erster Linie über die Fähigkeit zum verstehenden Lesen definiert. Die Benennung der Zieldimensionen der Förderung beim verstehenden Lesen

¹³ Als Teil der phonologischen Informationsverarbeitung (vgl. II.3).

basieren auf der Erkenntnis, dass trotz nachweislich hoher Relevanz für verstehendes Lesen und nachweislich positiven Effekten aus Interventionsstudien der Vermittlung von Lesestrategien und der Modellierung von Prozessen verstehenden Lesens im schulischen Unterricht ein sehr geringer Stellenwert zukommt. Im Gegensatz zum Lesen(können) ist das Verstehen(können) ein Ringen um den Sinn des Gelesenen. Besonders für schwache Leser/innen gilt dabei oft, dass Texte als unüberwindbare Hürde angesehen werden. Selbst einfache Texte überfliegen sie nur unwillig und haben Probleme, entscheidende Aussagen aufzuspüren und Hauptgedanken zu erfassen. Die Erfahrung, dass man durch Aktivierung von Vorwissen, durch Mitdenken und Anwendung von geeigneten Lesetechniken und Strategien Textverstehensprobleme überwinden kann, bleibt insbesondere schwachen Schüler/innen oft vorenthalten. Wege der Textbegegnung, auch wenn sie vergnüglich gegangen werden sollen, brauchen eine explizite Bewusstheit, die sich durchaus in einer Sicherheit im Umgang mit den „Werkzeugen“ der Textbegegnung, den Lesetechniken, niederschlagen sollte. Diese Werkzeuge der Textbegegnung erschließen sich nicht von allein, sondern müssen an kompetenten Anderen erlebt und erfahren werden. Hiermit einher geht die Auffassung, Leseverstehen stärker in Bezug auf die damit verbundenen Anforderungen zu sehen. Lesekompetenz stellt einen Bereich dar, in dem Expertise entwickelt werden kann.

Das Phänomen der mangelnden Verstehensüberwachung während des Lesens ist in der Literatur eingehend und oft beschrieben. Besonders bei schwachen Leser/innen ist deutlich geworden, dass sie oft nicht in der Lage sind, ihr eigenes Verständnis einzuschätzen bzw. ihr Lesen daraufhin auszurichten. Ein entscheidender Kernbestand effektiver Förderung ist daher die Vermittlung und Ritualisierung der Prozesse der Verstehensüberwachung beim Lesen. Die Vermittlung von Strategien („Werkzeuge der Textbegegnung“) orientiert sich an der Forschungsliteratur zur Förderung und zielt letztlich darauf ab, ein breites und flexibles Repertoire an anforderungsabhängig einsetzbaren Strategien zu etablieren. Die Selbstregulation des Lese- und Lernprozesses bezieht sich auf die Auswahl von Strategien und Techniken des Umgangs mit Verstehensproblemen. Ein adaptiver Umgang mit Verstehensschwierigkeiten ist vor allem schwachen Leser/innen wenig vertraut.

1.3 Textsorten und Leseanforderungen kennen

In Abhängigkeit von Leseanforderung und Textsorte unterscheiden sich nicht nur die jeweils angemessenen Strategien, sondern es müssen auch unterschiedliche Vorwissensbestände aktiviert und genutzt werden. Sowohl die Kenntnis typischer Strukturmerkmale von Texten als auch die Kenntnis spezifischer Leseanforderungen, besonders des kritischen Lesens und des Reflektierens und Bewertens, stellen dabei wichtige Förderinhalte dar.

2. Empfehlung, die Verständigung über Anforderungs- und Kompetenzerwartungen bezüglich der Lesekompetenz von Schüler/innen zum inhaltlichen Schwerpunkt von professionellen Austauschprozessen zwischen Lehrenden/Fördernden zu machen

Im Sinne der Verbesserung der Vermittlung von Lesekompetenz durch Lehrende/Fördernde wird empfohlen, die Verständigung über implizite Annahmen zu erwartbaren und förderbaren Aspekten der Lesekompetenz von Schüler/innen einzelner Alters- und Fähigkeitsgruppen explizit zum Gegenstand der professionellen Zusammenarbeit und des Austausches zu machen und diese dezidiert weiter zu entwickeln. Annahmen über Leseanforderungen und die sinnvolle Abfolge dieser Anforderungen können hierdurch transparenter gemacht und zwischen den unterschiedlichen Akteuren kommuniziert werden. Diese Form der Verständigung über „geteilte“ und „verbindliche“ Erwartungen

wird als Ausdruck professionellen Austausches zwischen und innerhalb der Gruppen der Lehrenden/Fördernden gesehen.

Den Austausch über Erwartungshorizonte zum Gegenstand des professionellen Austausches zu machen und hierbei auch die Vorstellungen von Schüler/innen einzubeziehen, bedeutet auch, die Anforderungen an die Vermittlung von Lesekompetenz auf Seiten der Lehrenden/Fördernden explizit in die Förderaktivitäten einzubinden. Dies sei an einzelnen Anwendungsbereichen der Kompetenzerwartungen veranschaulicht, die Voraussetzungen für die Vermittlung von Lesekompetenz darstellen. Die genannten Anwendungsbereiche setzen jeweils voraus, dass Lese- und Verstehensanforderungen realistisch eingeschätzt und für pädagogische Zwecke umgesetzt werden können, und gehören damit zu den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften:

- Diagnostische Kompetenz von Lehrenden / Fördernden
- Formulierung von angemessenen Lern- und Lehrzielen
- Vermittlung von anforderungsadäquaten Lese- und Textverarbeitungsstrategien
- Formulierung von lernförderlichem und informativem Feedback für Schüler/innen

Der Austausch über Erwartungen und Anforderungen an die Lesekompetenz von Schüler/innen ist inhaltlich im Zusammenhang mit den von der KMK konzipierten Bildungsstandards zu sehen. Bildungsstandards formulieren normative Kompetenzerwartungen für schulisches Lehren und Lernen und bilden damit den größeren Referenzrahmen des professionellen Austausches. Da der Prozess der Implementierung von Standards verschiedener Zwischenschritte bedarf, kann die Arbeit der KMK bzw. der Länder hier sinnvoll ergänzt werden: Ein diskursiver Austausch über normative Erwartungen und die Verständigung über Implikationen abschlussbezogener Standards für die pädagogische Praxis mit Schüler/innen unterschiedlicher Altersgruppen bieten vielfältige Möglichkeiten, um auf den Standards basierendes handlungsrelevantes Wissen für den Unterricht und die Förderung von Lesekompetenz zu generieren. Die inhaltliche Arbeit an angemessenen Erwartungshorizonten lässt sich als Prozess verstehen, in dem konkrete Erfahrungen aus der Praxis genutzt werden können, um zu einem geteilten Verständnis über Kompetenzerwartungen zum Leseverständnis auf unterschiedlichen Niveaus und bei unterschiedlichen Altersstufen und Anforderungen zu gelangen.

Eine erfolgreiche Implementierung der Standards setzt voraus, dass die individuelle Auseinandersetzung einzelner Lehrkräfte/Förderer mit dem Thema zum Gegenstand systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung gemacht wird. Bildungsstandards können nicht per Knopfdruck in Kollegien verankert werden, sondern erfordern die Weiterentwicklung oder den Neubeginn einer fachdidaktischen Diskussion.

Der in den Bildungsstandards angelegte Fokus auf kumulatives Lernen und nachhaltigen Kompetenzaufbau setzt eine langfristige Unterrichtsplanung, eine Verständigung und den regelmäßigen Austausch über die Unterrichtspraktiken unter den Lehrkräften voraus, die Ausgangspunkt für dauerhafte professionelle Lerngemeinschaften sein können. Diese Auseinandersetzung um Lernstände und Lernperspektiven sollte darüber hinaus nicht nur in den Lehrerkollegien stattfinden, sondern nach Möglichkeit auch die Schüler/innen, ihre Eltern und den außerschulischen Bereich einbeziehen. In diesem Prozess können Bildungsstandards ein Mittel zum Zweck sein, da sie die zentralen Inhalte der Fächer konkretisieren und damit sowohl Lehrenden, Schüler/innen und Eltern als auch anderen Akteuren im Bereich der Förderung im Sinne einer Kultur der Transparenz die Möglichkeiten bieten, die zentralen Inhalte und Kompetenzbeschreibungen in Bezug auf das Lesen zu verstehen und ggf. zu unterstützen.

3. Formen strukturierter Kooperation: Empfehlung, die Schnittstellen und Übergänge im Bildungswesen verstärkt zum Ansatzpunkt der Förderung zu machen und über strukturierte schulische und außer- schulische Kooperationen inhaltlichen Transfer und Abstimmung zu gewährleisten

Auch außerhalb von Schulen wird gelesen, und besonders die Arbeiten zur Lesesozialisation haben deutlich gemacht, welche zentrale Rolle dem familiären und sozialen Umfeld für die Ausbildung von Lesepraktiken, Lesehäufigkeiten und Vorlieben zukommt. Trotzdem nimmt Schule – gerade mit Blick auf die Einführung von Ganztagschulen – als primärer Ort der Wissensvermittlung in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenz eine Schlüsselposition ein. In allen Fächern wird mit schriftlichem Material gearbeitet, das lesend erschlossen werden muss. Erfolgreiche Förderung von Lesekompetenz, sofern sie als koordiniertes Programm läuft, sollte also Schulen als Kooperationspartner mit einbeziehen. Zentral erscheint jedoch, nicht allein auf innerschulische Möglichkeiten zu fokussieren, sondern weitere Potenziale zu nutzen, die sich durch strukturierte Kooperationen zwischen der Schule und anderen Akteuren im Bildungssystem bieten. Die Empfehlungen zur Kooperation basieren entsprechend auf Überlegungen zu Förderpotenzialen in der Zusammenarbeit zwischen und innerhalb von Schulen und mit außerschulischen Kooperationspartnern.

Letztlich werden der Erfolg und die längerfristige Implementierung förderbezogener Zusammenarbeit maßgeblich davon abhängen, ob die Kooperation als effektiv und gewinnbringend erlebt wird. Eine gemeinsame Konzentration auf die Verbesserung der Förderung, die unterstützte und angeleitete Form der Kooperation anhand konkreter Ziele und das Erleben des Nutzens dieses Austausches bezüglich der eigenen Arbeit bieten hierfür eine fruchtbare Basis.

Vor dem Hintergrund der in Teil III erläuterten Möglichkeiten der Kooperation kommen in Abhängigkeit von der Verfügbarkeit und den landesspezifischen Möglichkeiten unterschiedliche Partner in Frage, mit denen zusammen eine Förderung von Lesekompetenz mit den o.g. Schwerpunktsetzungen und mit dem Ziel, sich über Anforderungs- und Kompetenzerwartungen in professionellen Austauschprozessen zu verständigen, viel versprechend erscheint. Die nachfolgende Auflistung macht deutlich, in welchen Kooperationen (innerschulisch wie außerschulisch) besonderes Potenzial gesehen wird.

3.1 Zwischen Schulen und Bibliotheken, außerschulischer Jugendhilfe, Familien, Kindergärten und Betrieben

Die obigen Kooperationen sind umfangreich und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten sehr unterschiedlich gelagert (s.a. Teil III). Bezüglich der Modellierung des Verstehensprozesses, der Vermittlung von Kenntnissen über Textsorten und Leseanforderungen und der zusätzlichen Förderung von Lesemotivation bilden die Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken, außerschulischer Jugendhilfe sowie zwischen Schulen und Eltern viel versprechende Möglichkeiten. Besonders das Förderpotenzial durch die Einbeziehung von Familien ist groß. Bezüglich der Kooperation mit Kindergärten ist vor allem auch die Zieldimension der Förderung sprachlicher Bewusstheit relevant. Die Zusammenarbeit und Abstimmung in der Leseförderung zwischen Betrieben/Arbeitsmarkt und Schulen erweist sich dabei vor allem für Berufsschulen als funktional. Einige der in Teil III näher erläuterten Kooperationsformen und Potenziale werden – teils mit anderen Schwerpunkten – in den Förderaktivitäten der Länder bereits umgesetzt.

3.2. Zwischen Schulen und Universitäten/Landesinstituten

- **Fachdidaktiken (Lehramtsstudierende)**
- **Studierende der Pädagogischen Psychologie**
- **Landesinstituten**

Basierend auf längerfristigen Kooperationen zwischen didaktisch-pädagogischen und/oder psychologischen Lehrstühlen an Universitäten und Schulen können durch die konkrete Gestaltung von Projekten der Leseförderung, die auch in Zusammenarbeit mit Lehrenden realisiert werden, insbesondere die Zieldimensionen der Verstehensüberwachung während des Lesens, der Vermittlung von Lernstrategiewissen und der Selbstregulation des Lese- und Lernprozesses, aber auch die Vermittlung von Wissen über Textsorten und Leseanforderungen gefördert werden. Zusätzlich zu diesen vorrangigen Zieldimensionen der Förderungen der Schüler/innen bieten die o.g. Kooperationen die Möglichkeit, Erwartungshorizonte und lehrerseitige Anforderungen an die Vermittlung dieser Teilkompetenzen zu integrieren und die Verständigung über Erwartungshorizonte an die Lesekompetenz zum inhaltlichen Schwerpunkt der professionellen Austauschprozesse und Weiterbildungsangebote zu machen.

3.3 Zwischen Fächern: Deutsch in Kooperation mit anderen Fächern

Die Kooperation zwischen Fächern bezieht sich vorrangig auf Prozesse der innerschulischen Unterrichtsentwicklung. Basierend auf der Erkenntnis, dass die Vermittlung von Lesekompetenz zu selten als Anliegen aller Fächer verstanden wird, dient der innerschulische Austausch dazu, die Erwartungen an die Lesekompetenz in Abhängigkeit von fachspezifischen Anforderungen zu sehen und die Verstehensanforderungen beim Lesen auch in anderen Unterrichtsfächern und anhand unterschiedlicher Textsorten zu thematisieren (vgl. Teil III). Über die Zusammenarbeit der Fachkollegien bzw. Lehrkräfte einzelner Fächer können dabei vor allem Kenntnisse über unterschiedliche Textsorten und Leseanforderungen vermittelt, die Verstehensüberwachung während des Lesens trainiert und Fortschritte in der Vermittlung von Lernstrategien erzielt werden. Ferner besteht auch hier die Möglichkeit der Verständigung über Erwartungshorizonte bezüglich der o.g. Teilaspekte der diagnostischen Kompetenz, der Formulierung von angemessenen Lern- und Lehrzielen, der Vermittlung von anforderungsadäquaten Lese- und Textverarbeitungsstrategien und der Formulierung von lernförderlichem und informativem Feedback für Schüler/innen.

3.4 Zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I

Schulkooperationen beim Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen sollten u.a. den Austausch über die teils sehr unterschiedlichen Leseanforderungen beider Schulstufen zum Gegenstand haben. Durch die Konzentration auf den „Leseunterricht“ in der Grundschule und einen „Literaturunterricht“ in der Sekundarstufe (Spinner) entsteht vor allem beim Übergang zwischen beiden Schulstufen Austauschbedarf über Erwartungshorizonte der Lesekompetenz, Arten der Analyse von Aufgabenanforderungen, Diagnoseinstrumente und Bewertungsstandards. Entscheidend scheint hier zu sein, dass die Zusammenarbeit nicht auf zufällige Einzelinitiativen beschränkt bleibt, sondern auf Strukturen aufbaut, die Anreize für Austauschprozesse zwischen den Schulstufen beinhalten.

4. Wie sinnvoll sind länderübergreifende Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz?

Die Empfehlungen sind explizit als Ergänzungen und Erweiterungen der landesspezifischen Förderansätze konzipiert. Hierzu wurden Inhalte, Prozesse sowie Kooperationsformen benannt, in deren Umsetzung zusätzliches Förderpotenzial gesehen wird.

Ein Mehrwert von länderübergreifenden Maßnahmen und Initiativen besteht darin, die Fördermaßnahmen, die anhand zielgruppenspezifischer Bedürfnisse adaptiv umgesetzt werden können, zwischen den Ländern abzustimmen und diesbezüglich zu einem konstruktiven Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer zu gelangen.

Weitere Gründe dafür, die Förderung von Lesekompetenz auch als länderübergreifende Aufgabe aufzufassen, sind insbesondere in der Reichweite, Nachhaltigkeit und möglichen Prozessbegleitung einer gemeinsam organisierten Maßnahme zu sehen, für die die länderübergreifende Koordination, Organisation, Prozessbegleitung und Evaluation besondere Vorteile bieten.

Literatur

- Alba, R. & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31 (4), 826-874.
- Alexander, P. A. & Judy, J. E. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58(4), 375-404.
- Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Anderson, T. H. & Armbruster B. B. (1984). Studying. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 657-679). New York/London: Longmann.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. G. (Hrsg.). (1985). *Becoming a nation of readers. The report of the commission on reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Andrews, G., Morris-Yates, A., Howie, P. & Martin, N. G. (1991). Genetic factors in stuttering confirmed. *Archives of General Psychiatry*, 48, 1034-1035.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (1999). *Jugendhilfe vor neuen Herausforderungen*. Bonn.
- Arnold, S. (Hrsg.) (1991). *Literarische Gesellschaften in Deutschland*. Berlin: Argon.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. (2004). *Lesekompetenz und Selbstreguliertes Lernen*. Synopse zur kumulativen Habilitationsschrift. Potsdam: Universität Potsdam.
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363-383.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich: Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 44, 6-28.
- Artelt, C., Baumert, J. & Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, J. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 131-164). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Brunner, M., Schneider, W., Prenzel, M., & Neubrand, M. (2003). Literacy oder Lehrplanvalidität? – Ländervergleiche auf der Basis von Lehrplanoptimierten PISA-Tests. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, J. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 77-108). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U., & Lehmann, R. (2004). Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider and P. Stanat (Hrsg.), *Entwicklung, Bedingungen und Förderung der Lesekompetenz: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten* (139-168). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen. Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider and P. Stanat (Hrsg.), *Entwicklung, Bedingungen und Förderung der Lesekompetenz: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten* (169-196). Wiesbaden: VS-Verlag..
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Avenarius et al. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Badel, I., & Valtin, R., (2005). Förderung der Lesekompetenz durch Verbesserung der Lesestrategien. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.). *Lesen lehren - dgLs Beiträge*. (S. 60-70). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Baldwin, R. S., Peleg-Bruckner, Z. & McClintock, H. A. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 497-504.
- Bandura, A. (1979). *Sozialkognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baumann, M. (1987). *Informationen zu Schulbuchfragen. Ergebnisse von Untersuchungen zur Gestaltung und Wirkung von Schulbuchtexten*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 327-354.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im Internationalen Bildungsvergleich. In N. Killiu, J. Kluge und L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S.100-150). Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 137-154). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. & Omanson, R.C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary instruction* (pp. 147-164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, I.L., Perfetti, C.A. & McKeown, M.G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Beishuizen, J. J., Stoutjesdijk, E. T., Spuijbroek, S., Bouwmeester, S. & Van der Geest, H. (2002). Understanding abstract expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 2, 279-297.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words: The psychology and science of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Bielenberg, I. (2002). *Schule und Jugendarbeit in Kooperation – „Checkliste“ für die gelingende Zusammenarbeit*. Vortrag gehalten auf der BKJ Werkstatt-Tagung „Ganztagsschulen – zukunftsfähig mit Kunst und Kultur, am 27. Mai 2002 in Remscheid.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (Bd. 4, S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Biocca, F. (2002). The Evolution of Narrative Towards "Being There" in Non-linear Narrative Worlds. In M. C. Green, J. J. Strange & T. C. Brock (Eds.), *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations* (pp. 97-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bisanz, G. L., Das, J. P., Varnhagen, C. K. & Henderson, H. R. (1992). Structural components of reading times and recall for sentences in narratives: Exploring changes with age and reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 84, 103-114.
- Böck, M. (2001). Lesegewohnheiten, Leseförderung und Lesesozialisation. In G. Haider & B. Lang (Eds.), *PISA Plus 2000. Nationaler Bericht* (S. 25-119). Innsbruck: StudienVerlag.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Borkowski, J. G., Milstead, M. & Hale, C. (1988). Components of children's metamemory: Implications for strategy generalization. In F. E. Weinert & M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences* (S. 73-100). Hillsdale: Erlbaum.

- Borkowski, J. G. & Turner, L. A. (1990). Transsituational characteristics of metacognition. In W. Schneider & F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (S.159-176). New York, NJ: Springer.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Vergleich* (S. 69-141). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (Hrsg.). (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg.
- Braun, B. (1995). *Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit - eine entwicklungspsychologische Fallstudie*. Frankfurt/M.: Lang.
- Britton, B. K. & Gülgoz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 329-345.
- Brown, A. L. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about know-ing, and knowing how to know. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press.
- Brown, A. L. (1978). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 60-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist* 52, 399-413.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 77-166). New York: Wiley.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In J. D. Day & J. G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionalty: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (S. 81-132). Norwood, NJ: Ablex.
- Bruck, M. & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307-324.
- Brügelmann, H. (2000). *Kinder auf dem Weg zur Schrift* (7. Aufl.). Konstanz: Faude.
- Brügelmann, H. (im Druck) Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Risikokinder“? Einführungsvortrag zur DGLS-Tagung Rauschholzhausen. In B. Hofmann & A. Sasse (Hrsg.), *Beiträge 3 Berlin: Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben*.
- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber (Originalarbeit erschienen 1983).
- Bruning, R.H., Schraw, G.J. & Ronning, R.R. (1995). *Cognitive Psychology and instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bühler-Otten, S., Neumann, U. & Reuter, L. (2000). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 279-320). Opladen: Leske + Budrich.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts"*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Storybook reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Campione, J. C. and Armbruster, B. B. (1985). Acquiring information from texts: An analysis of four approaches. In J. W. Segal, S. F. Chipman and R. Glaser (Eds.), *Thinking an learning skills* (317-359). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carpenter, P.A., Miyake, A. & Just, M.A. (1995). Language comprehension: Sentence and discourse processing. *Annual Review of Psychology*, 46, 91-120.
- Charlton, M. (1995). Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. In C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. (S. 65-80). Weinheim: Juventa.
- Charlton, M. & Neumann, K. (1990). *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Tübingen. Niemeyer.

- Chi, M.T.H., de Leeuw, N., Chiu, M.H. & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Christmann, U. (1989). *Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen*. Münster: Aschendorff.
- Christmann, U. (2003). Reflexivität: Reflexionsstufen als Binnenstruktur. In N. Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie, Band II Objekttheoretische Perspektiven, 2. Halbband Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration* (S.49-105). Münster: Aschendorff.
- Christmann, U. 2004. Lesen. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 419-442). Göttingen: Hogrefe.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1996). Textverstehen, Textverständlichkeit - Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. H. P. Krings (Hrsg.), *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation* (S. 129-189). Tübingen: Narr.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S.145-223). München: Saur.
- Christmann, U. & Groeben, N. (2002). Anforderungen und Einflussfaktoren bei *Sach- und Informationstexten*. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz* (S. 150-173). Weinheim: Juventa.
- Ciborowski, J. (1992). *Textbooks and the students who can't read them. A guide to teaching content*. New York: Brookline Books.
- Clark, R. E. (1990). When teaching kills learning: Studies of mathematics. H. Mandl, E. D. Corte, N. S. Bennet & H. F. Friedrich, *Learning and Instruction: European research in an international context* (S. 1-22). Oxford: Pergamon Press.
- Clay, M. M.; & Cazden, C. B. (1992). A Vygotskian interpretation of Reading Recovery. In L. C. Moll (Ed), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (S. 206-222). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Nordwood, NJ: Ablex.
- Coles, G. (1998). *Reading Lessons. The Debate over Literacy*. New York: Hill and Wang
- Coles, G. (1987). *The Learning Mystique: A Critical Look at "Learning Disabilities"*. New York: Pantheon
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins Block, C. & Pressley, M. (2002) (Eds.). *Comprehension Instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press.
- Coltheart, M (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-258.
- Corkill, A. J., Bruning, R. H. & Glover, J. A. (1988). Advance organizers: Concrete versus abstract. *Journal of Educational Research* 82 (2),76-81.
- Croizet, J.-C., Desert, M., Dutrevis, M. & Leyens, J.-P. (2001). Stereotype threat, social class, gender, and academic under-achievement: When our reputation catches up to us and takes over. *Social Psychology of Education*, 4 (3-4), 295-310.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Cupples, L. & Holmes, V. M. (1987). Reading skill and interpretation of temporary structural ambiguity. *Language and Cognitive Processes*, 2, 179-203.
- Dankert, B.(1999) Die öffentlichen Bibliotheken. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 473-476). München: Saur.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197.
- Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3, 499-545.
- Davis, K. S. (2003). "Change is hard": What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education* 87(1), 3-30.
- Dechant, E. V. & Smith, H. P. (1977). *Psychology in Teaching Reading (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Dee-Lucas, D. & Larkin, J. H. (1990). Organization and comprehensibility in scientific proofs, or "Consider a particle p...". *Journal of Educational Psychology* 82 (4), 701-714.
- Demmrich, A. (im Druck). *Improving reading competence by enhancing metakognitive competences: An evaluation of the reciprocal teaching method*. Potsdam: Universität Potsdam (Dissertation).
- Demmrich, A. & Brunstein, J. C. (2004). Förderung sinnverstehenden Lesens durch "Reziprokes Lehren". In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 279-290). Göttingen: Hogrefe.
- Donnerstag, J. (1996). *Der engagierte Mediennutzer. Das Involvement-Konzept in der Massenkommunikationsforschung*. München: Fischer.
- Downing, J. & Valtin, R. (1883) (Eds.). *Language awareness and learning to read*. New York: Springer.
- Dressler, W. U. (1972). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Drewitz, J. (1965). *Berliner Salons. Gesellschaft und Literatur zwischen Aufklärung und Industriezeitalter*. Berlin: Haude & Spener.
- Drinkmann, A. & Groeben, N. (1998). *Metaanalysen für Textwirkungsforschung. Methodologische Varianten und inhaltliche Ergebnisse im Bereich der Persuasionswirkung von Texten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.) *Comprehension Instruction. Research-based best practices* (S. 28-41). New York, NJ: The Guilford Press.
- Durgunoglu, A. Y. (1997). Bilingual reading: Its components, development, and other issues. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 225-276). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-538.
- Eggert, H. (2002). Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 186-194). Weinheim: Juventa.
- Eggert, H. & Garbe, C. (2003). *Literarische Sozialisation* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Einsiedler, W., Frank, A., Kirschhock, E.M., Marteschinke, S. & Treinies, G. (2002). Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 194-209
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C. & Schneider, W. (2003). Fernsehen und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 12-26.
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). New York: Freeman and Company.
- Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 127-146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Feldman, L. B. (1991). The contribution of morphology to word recognition. *Psychological Research* 53, 33-41.
- Ferstl, E. & Flores d'Arcais, G. (1999). Das Lesen von Wörtern und Sätzen. In A.D. Friederici (Hrsg.), *Sprachrezeption. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Set. 3, Sprache, Bd. 2* (S. 203-241). Göttingen: Hogrefe.
- Flavell, J. H. & Wohlwill, J. F. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. In D. Elkind & J. H. Flavell (Hrsg.), *Studies in cognitive development*. New York: Oxford University Press.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexikon. In R.J. Wales & E. Walker (Eds.), *New approaches to language mechanisms* (pp. 257-287). Amsterdam: North-Holland.
- Forster, K. I. (1994). Computational modeling and elementary process analysis in visual word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1292-1310.
- Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (1998). Interest of Boys and Girls in Elementary School. In L. A. Hoffmann, K. A. Krapp, Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and Learning* (S. 175-183). Kiel: IPN.
- Fölling-Albers, M. (1995). Interessen von Grundschulkindern. Ein Überblick über Schwerpunkte und Auslöser. *Grundschule*, 6, 24-26.

- Franzkowiak, T. (2003). Lesen und Schreiben vor der Schule gezielt fördern? Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt BLISS als Brücke zur Schrift. In A. Panagiotopoulou & H. Brügelmann, H. (Hrsg.) *Grundschulpädagogik meets Grundschulforschung*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 7. (S. 140 – 144). Opladen: Leske + Budrich.
- Franzmann, B. (2002). Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In Stiftung Lesen (Hrsg.), *Gutenbergs Folgen. Von der ersten Medienrevolution bis zur Wissensgesellschaft* (S. 51-94). Baden-Baden. Nomos.
- Frederiksen, J. R. (1982). A componential theory of reading skills and their interactions. In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 125-180). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Friedrich, H. F. (1992). Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien* (S. 193-212). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien - Ein Problemaufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien - Analyse und Intervention* (S.3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Frost, R. (1998). Towards a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123, 71-99.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Otaiba, S.A., Yang, N., McMaster, K. N., Prentice, K., Kazdan, S. & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial & Special Education*, 22, 15-21.
- Gambrell, B. L., Palmer, B. M., Codling, R. M. & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *Reading Teacher*, 49, 518-533.
- García, G. E. (2000). Bilingual children's reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 813-834). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2004). Lese-Rechtschreib-Schwäche. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 46-54). Göttingen: Hogrefe.
- Gernsbacher, M. A. & Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17(2), 245-262.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing Narrative Worlds*. New Haven: Yale University Press.
- Geva, E., Yaghoub-Zadeh, Z. & Schuster, B. (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia*, 50, 121-154.
- Glaser, C. (2005) *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten*. (Dissertation, Universität Potsdam, 2005) <<http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2005/217/>> (24.05.05).
- Glenberg, A. M. & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 31, 129-151.
- Glucksberg, S. (1998). Understanding metaphors. *Current directions in psychological science* 7, 39-43.
- Glynn, S. M., Law, M. & Doster, E. C. (1998). Making text meaningful: The role of Analogies. In C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 193-208). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gold, A. (2005). Textdetektive lesen strategisch. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.) *Lesen lehren*. (S 13-31). Berlin 2005: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K. & Souvignier, E. (2004a). *Wir werden Textdetektive: Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K. & Souvignier, E. (2004b). *Wir werden Textdetektive: Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goldman, S. R. & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research. Vol. III* (pp. 311-335). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Goswami, U., Ziegler, J., Dalton, L. & Schneider. W. (2003). Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units?. *Applied Psycholinguistics*, 24, 235-247.
- Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders*, 22, 46-70.
- Graesser, A. C., Hoffman, N. L. & Clark, L. F. (1980). Structural components of reading time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 135-151. Graesser, A. C., Singer, M., et al. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101 (3), 371 - 395.

- Gräsel, C. & Gruber, H. (2000). Kooperatives Lernen in der Schule. In N. Seibert (Hrsg.) *Unterrichtsmethoden kontrovers* (S. 161-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C. & Gutenberg, N. (2004). *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Hören- Lauschen-Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Graves, M. F. (1989). A quantitative and qualitative study of elementary school children's vocabularies. *Journal of Educational Research*, 82, 203-209.
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2000). The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701-721.
- Groeben, N. (1972 / 21978). *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie I: Textverständnis - Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160-197). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. (2004). Funktionen des Lesens - Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 11-35). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. (2005). *Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung?* In Ch. Garbe & J. Stückrath (Hrsg.), *Symposium Deutschdidaktik Lüneberg 2004*.
- Groeben, N. & Christmann, U. (1989). Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In G. Antos & H.-P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion* (S. 165-196). Tübingen: Niemeyer.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2002). *Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen - Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S.-306-348). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Guldimann, T., & Lauth, G. W. (2004). Förderung von Metakognition und strategischem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.) *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 176-186). Göttingen: Hogrefe.
- Guthrie, J. T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: processes of motivated strategic, and knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Eds.) *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York, NY: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (S.403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. & Tons, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented Reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96/3, 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Gyselinck, V. (1995). *Les modèles mentaux dans la compréhension de textes: Le rôle des illustrations* [Mental models in text comprehension : The role of illustrations]. Unpublished doctoral thesis, University of Paris V.
- Gyselinck, V. & Tardieu, H. (1999). The role of text illustrations in the construction of non-spatial mental models. In F. De Long & B. van Hout-Wolters (Eds.), *Process-orientated instruction and learning from texts* (pp. 175-181). Amsterdam: VU University Press.
- Haag, L. (2004). Tutorielles Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 402-410). Göttingen: Hogrefe.
- Haberlandt, K. (1982). Reader expectations in text comprehension. In J. F. Le Ny & W. Kintsch (Eds.), *Language and language comprehension* (pp. 239-249). Amsterdam: North-Holland.
- Halpern, D. F. (1996). *Tought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (Vol. 3). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halpern, D.F., Hansen, C. & Riefer, D. (1990). Analogies as an aid to understanding and memory. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 298-305.
- Halpern, D. F. & LaMay, M. L. (2000). The smarter sex: A critical review of sex differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 12 (2), 229-246.

- Halpern, D. F. & Tan, U. (2001). Stereotypes and steroids: Using a psychobiosocial model to understand cognitive sex differences. *Brain & Cognition*, 45 (3), 392-414.
- Härle, G. & Rank, B. (Hrsg.). (2004). *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harley, B. & Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: Where are we now? In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 19-51). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harmgarth, F. & Mittrowann, A. (1999). Die Bertelsmann Stiftung. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 490 - 493). München: Saur.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (Eds.) (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hasselhorn, M. (2001). Metakognition. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 466-470). Weinheim: Beltz.
- Hasselhorn, M. & Körkel, J. (1983). Gezielte Förderung der Lernkompetenz am Beispiel der Textverarbeitung. *Unterrichtswissenschaft*, 11, 370-382.
- Hasselhorn, M.; & Korkel, J. (1986). Metacognitive versus traditional reading instructions: The mediating role of domain-specific knowledge on children's text-processing. *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*, 5(2), 75-90.
- Häußler, P. & Hoffmann, L. (1998). Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht. Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4 (1), 51-67.
- Hausfather, Samuel J., (1996) Vygotsky and Schooling: Creating a Social Contest for learning. *Action in Teacher Education*, 181-10.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hegarty, M. & Just, M. A. (1989). Understanding machines from text and diagrams. In H. Mandl & J. R. Levin (Eds.), *Knowledge acquisition from text and pictures* (pp. 171-194). North Holland: Elsevier.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer
- Helmke, A., & Schrader, F.W. (2001). Determinanten der Schulleistung. In D.H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (S. 81-90) Weinheim: Beltz
- Heydebrand, R. v. & Winko, S. (1996). *Einführung in die Wertung von Literatur*. Paderborn: Schöningh.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan & M. Pressley (Eds). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues. Advances in learning & teaching* (S. 74-107). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Huber, G. L. (1998, 23./24. November). *Kooperation von Lehrkräften: Kooperatives Lernen kooperativ Lernen*. Fortbildungsveranstaltung im BLK-Programm "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Kassel. <<http://blk.mat.uni-bayreuth.de/material/ipn.html>> (15.09.2003).
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 21(127), 17-27.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275-286). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004a). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 169-201). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004b). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. (S. 37-60). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B., Becker, S. et al. (1999). Lesesozialisation im historischen Wandel von Familienstrukturen und Medienangeboten für Kinder. In N. Groeben (Hrsg.), *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. 10. Sonderheft: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S.146-160). Tübingen: Niemeyer.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Leseklima in der Familie* (Vol. 1). Gütersloh. Bertelsmann Stiftung.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Hyde, J. & Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.

- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3 & 4), 255-278.
- Jansen, H., Mannhaupt, G. & Marx, H. (1993). Probleme bei der Übertragbarkeit angloamerikanischer Entwicklungsmodelle des Lesens und Rechtschreibens auf deutschsprachige Schulkinder. In H. Bauersfeld & R. Bromme (Hrsg.), *Bildung und Aufklärung* (S. 69-88). Göttingen: Hogrefe.
- Jauss, H. R. (1972). *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Jenkins, J. J. (1979). Four points to remember: A tetrahedral model and memory experiments. In L. S. Cermak and F. I. M. Craik Hillsdale (Eds.), *Levels of processing in human memory* (429 – 446). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson-Laird, Ph. N. (1983). *Mental models*. Cambridge: University Press.
- Jungbluth, P. (1999). Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenkindern in den Niederlanden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (1), 113-125.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kameenui, E. J., Carnine, D. W. & Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 17, 367-388.
- Kao G. & Tienda M. (1995). *Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth*. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Kardash, C. A. & Amlund, J. T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Keller, C. (2001). Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. *Journal of Social Psychology*, 141 (2), 165-173.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1, 147-172.
- Kimura, D. (1992). Sex differences in the brain. *Scientific American*, September, 81-87.
- Kimura, D. & Hampson, E. (1994). Cognitive pattern in men and women is influenced by fluctuations in sex hormones. *Current Directions in Psychological Science*, 3 (1), 57-61.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgement: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2000). Metaphor comprehension: A computational theory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 7, 257-266.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85(5), 363-394.
- Kirschhock, E.-M. (2004): *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- KJHG- Kinder- und Jugendhilfegesetz (2005). *Achtes Buch Sozialgesetzbuch*. Bonn: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.
- Klauer, K. J. (1992). Problemlösestrategien im experimentellen Vergleich: Effekte einer allgemeinen und einer bereichsspezifischen Strategie. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention* (S. 57-78). Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26, 67-86.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben - Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber.
- Köcher, R. (1993). Lesekarrieren - Kontinuität und Brüche. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hrsg.), *Leserfahrungen und Lesekarrieren* (S. 215-310). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Köster, J. (2005). Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – neues Etikett oder bildungspolitische Wende. In H. Rösch. (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht*. (S. 53-71) Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Köster, J. & Spinner, K.H. (2002). Vergleichendes Lesen. Basisartikeln. *Praxis Deutsch*, 173 6-15.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15, 1-28.

- Körkel, J. & Hasselhorn, M. (1987). Textlernen als Problemlösen: Differentielle Aspekte und Förderperspektiven im Schulalter. In Neber, H. (Hrsg.), *Angewandte Problemlösepsychologie* (193-214). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.). (1992). *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster: Aschendorff.
- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft - Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In A. Leschinsky (Hg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen - Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 119-140). *Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft 34*.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf> (25.05.05).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003b). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*. <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf> (25.05.05).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003c). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf> (25.05.05).
- Kunter, M. (im Druck.). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Berlin: Freie Universität (Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie).
- Landesverband für Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2004). *Rahmenrichtlinien Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg*. <<http://www.lv-schulsozialarbeit.de/pdf/RRfarbig.pdf>> (19.05.05).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, R. H. (1994). Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA-Lesestudie. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb* (S. 99-109). Bottighofen am Bodensee: Libelle.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Lehtinen, E. (1994). Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. In K. Reusser and M. Reusser-Weyeneth *Verstehen: Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S.143-162). Bern: Huber.
- Levie, W. H. & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195-232.
- Levin, J. R. (1981). On functions of pictures in prose. In F. J. Pirozzolo & M. C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading* (pp. 203-228). New York: Academic Press.
- Levin, J. R., Anglin, G. J. & Carney, R. N. (1987). On empirically validating functions of pictures in prose. In D. M. Willows & H. A. Houghton (Eds.), *The Psychology of illustration: Vol. I. Basic research* (pp. 51-85). New York: Springer Verlag.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2003). Metakognitive Überwachungs- und Selbstkontrollprozesse bei der Lernzeiteinteilung von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), 173-183.
- Long, D.L., Oppy, B.J. & Seely, M.R. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1456-1470.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.
- Lorch, R. F. Jr. & Lorch, E. P. (1996). Effects of organizational signals on free recall of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 88, 38-48.
- Lorch, R. F. Jr., Lorch, E. P. & Inman, W. E. (1993). Effects of signaling topic structure on text recall. *Journal of Educational Psychology*, 85, 281-290.
- Lorch, R.F. Jr. & O'Brien, E. J. (Eds.). (1995). *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lowe, R. K. (1999). Extracting information from an animation during complex visual learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 225-244.
- Loxterman, J. A., Beck, I. L. & McKeown, M. G. (1994). The effects of thinking aloud during reading on students' comprehension of more or less coherent text. *Reading Research Quarterly*, 29, 352-367.

- Magliano, J. P., Trabasso, T. & Graesser, A. C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology, 91*, 615-629.
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2000). Lern- und Gedächtnistraining bei Kindern. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 407-429). Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H. & Ballstaedt, S.-P. (1982). Effects of Elaboration on Recall of Texts. In Flammer, A. & Kintsch, W. (Hrsg.), *Discourse Processing* (482-494). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Mandler J. (1978). A code in the node: the use of story schema in retrieval. *Discourse Process 1*, 14-35.
- Mann, W. C. & Thomson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text, 8*, 243-281.
- Mannes, S. M. & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and In-struction 4*, 91-115.
- Mannhaupt, G. (1994). Risikokind Junge. Vorteile der Mädchen in Vorläufer- und Teilfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb* (S. 36-50). Bottighofen am Bodensee: Libelle.
- Marsh, H. W. (1989). Sex differences in the development of verbal and mathematics constructs: The high school and beyond study. *American Educational Research Journal, 26*, 191-225.
- Marx, H. (1997). Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 85-111). Weinheim: Psychologische Verlags Union.
- Mason, J. & Allen, J. B. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of Research in Education, 13*, 3-47.
- Mayer, R. E. (1980). Elaboration techniques that increase the meaningfulness of technical text: An experimental test of the learning strategy hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 72*, 770-784.
- Mayer, R. E. & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words?. *Journal of Educational Psychology, 82*, 715-726.
- McClelland, J. L. & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception. *Psychological Review, 88*, 375-407.
- McElvany, N. (in Vorbereitung). *Familie und Erwerb von Lesekompetenz*. Berlin (laufendes Dissertationsprojekt).
- McElvany, N., Artelt, C. & Holler, S. (2005) Leseförderung in der Familie. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Lesen lehren*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- McElvany, N. & Artelt, C. (2004). *Das Berliner-Eltern-Kinder Leseprogramm*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- McKeown, M.G., Beck, I.L., Omanson, R.C. & Perfetti, C.A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior, 15*, 3-18.
- McLane, J. & McNamee, G. (1990). *Early Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- McNamara, D. S. & Kintsch, W. (1996). Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes, 22*, 247-288.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler-Songer, N. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction, 14 (1)*, 1-43.
- Meisel, J. M. (in press). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Richie (Eds.), *The handbook of bilingualism*. Blackwell handbooks in linguistics.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Meyer, B.J.F. & Poon, L.W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology, 93*, 141-159.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millis, K. K., Golding, J. M. & Barker, G. (1995). Causal connectives increase inference generation. *Discourse Processes, 20*, 29-49.
- Millis, K. K. & Just, M. A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language, 33*, 128-147.
- Millis, K. K. & Magliano, J. P. (1999). The co-influence of grammatical markers and comprehender goals on the memory for short discourse. *Journal of Memory and Language, 41*, 183-198.
- Minnaert, A. & Janssen, P. J. (1995). How general are the effects of domain-specific prior knowledge on study expertise as compared to general thinking skills? In M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Hrsg.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (S. 265-281). Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Moravcsik, J. E. & Kintsch, W. (1993). Writing quality, reading skills, and knowledge as factors in text comprehension. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 47, 360-374.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). (Eds.). *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Murray, J. D. (1995). Logical connectives and local coherence. In R. F. Lorch & E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 107-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Naegele, I. & Valtin, R. (2003) (Hrsg.): *LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Band 1: *Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung*: Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. & Valtin, R. (2001) (Hrsg.): *LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Band 2: *Schulische Förderung und außerschulische Therapien*. Weinheim: Beltz
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Niemeyer, W. (1974). *Legasthenie und Milieu*. Hannover: Schroedel.
- Ninio, A. Z. & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-16.
- Oakhill, J. & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. New York: Blackwell.
- Oatley, K. (1994). A Taxonomy of the Emotions of Literary Response and a Theory of Identification in Fictional Narrative. *Poetics*, 23, 53-74.
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD [In deutscher Sprache: OECD. (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD].
- Oerter, R. (1997). *Psychologie des Spiels* (2. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oerter, R. (1999). Theorien der Lesesozialisation - Zur Ontogenese des Lesens. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 27-55). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Olson, R.K., Kliegl, R. & Davidson, B.J. (1983). Dyslexic and normal readers eye movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9, 816-825.
- Onifer, W. & Swinney, D. A. (1981). Accessing lexical ambiguities during sentence comprehension: Effects of frequency, meaning, and contextual bias. *Memory and Cognition*, 9, 225-236.
- Ostermeier, C. (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Modellversuchsprogramms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS)*. Münster: Waxmann.
- Paap, K. R. & Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print and sound: Still a good horse race. *Psychological Research*, 53, 13-24.
- Paefgen, E. K. (1999). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29, 344-354.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S. G. & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G., Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 293-316.
- Pearson, P.D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *Reading Teacher*, 38, 724-738.
- Peeck, J. (1993): Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction*, 3 (3), 227-238.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München/Weinheim: PSYCHOLOGIE VERLAGS UNION.

- Pekrun, R. (1993). Facets of adolescents' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 8, pp. 139-189). Greenwich, CT: JAI Press.
- Penner, Z. (2004) Forschung für die Praxis: Neue Wege der Intervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: Forum Logopädie 2004 6/18.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849-894). San Diego, CA: Academic Press.
- Perfetti, C. A. & Hogaboam, T.W. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Pfister, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (1996). *MädchenStärken – Probleme der Koedukation in der Grundschule* (2. unveränd. Aufl.). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich, CT: Jai Press.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 826-857). New York: Macmillan.
- Pintrich, P. R. & E. V. De Groot (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Posner, G. J. & Strike, K. A. (1976). A categorization schema for principles of sequencing content. *Review of Educational Research*, 46, 665-690.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, M. (1998). *Zum praktischen Vorgehen im BLK-Modellprogramm "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (Ausarbeitung des Vortrags in Dillingen)*. <<http://blk.mat.uni-bayreuth.de/blk/blk/material/ipn.html>> (15.09.2003).
- Prenzel, M. (2000). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. *Unterrichtswissenschaft*, 28(2), 103-126.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction. A turn-of-the-century status report. C. Collins Block and M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-based best practices* (S.11-27). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategy users coordinate metacognition, and knowledge. In Vasta, R. & Whitehurst, G. (Hrsg.), *Annals of Child Development*, 89-129. New York: JAI Press.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research* 13, 857-867.
- Pressley, M.; El-Dinary, P. B.; Wharton-McDonald, R., & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D. H Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (S. 42-56). New York, NY: Guilford Publications.
- Pressley, M. & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19-33.
- Pressley, M., Harris, K. R. & Marks, M.B. (1992). But good strategy instructors are constructivists. *Educational Psychology Review*, 4, S. 3-21.
- Pressley, M., Levin, J. R., Kuiper, N. A., Bryant, S. L. & Michener, S. (1982). Mnemonic versus nonmnemonic vocabulary learning strategies: Additional comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 74, 693-707.
- Purcell-Gates, V. (1989). Written language knowledge held by low-SES, inner-city children entering kindergarten. In S. McCormick & J. Zutell & P. L. Scharer & P. R. O'Keefe (Eds.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction* (S. 95-106). Chicago: The National Reading Conference Inc..
- Rauschenbach, T., Leu, H.-R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner I. (2004). Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen

- Bildungsbericht. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Reihe Bildungsreform (Bd. 6)*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. London: Prentice Hall.
- Reicher, G. M. (1969). Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of Experimental Psychology*, 81, 275-280.
- Reigeluth, C. M. & Stein, F. S. (1983). The elaboration theory of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 335-381). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59-71). Weinheim: Beltz.
- Richter, S. (1996). *Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht (Bd. 30)*. Regensburg: Roderer.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (Hrsg.). (1994). *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Bottighofen am Bodensee: Libelle.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim: Juventa.
- Richter, T. (2003). *Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen*. Lengerich: Pabst.
- Riese, L. (1962). *Les Salons littéraires parisiens*. Toulouse: Privat.
- Robinson, F. P. (1961). *Effective Study*. New York: Harper & Row.
- Roeder, P. M. & Gruehn, S. (1997). Geschlecht und Kurswahlverhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (6), 877-894.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading literacy, metacognition and motivation: A follow-up study of German students 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 75-86.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, & Activity*, 1(4), 209-229.
- Rösch, H. (2003). *Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung*. Hannover: Schroedel.
- Rosebrock, C. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S.250-279). Weinheim: Juventa.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Ross, S., Smith, L., Casey, J. & Slavin, R. (1995). Increasing the academic success of disadvantaged children: An examination of alternative early intervention programs. *American Educational Research Journal*, 32, 773-800.
- Rossi, J.-P. (1990). The function of frame in the comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 727-732.
- Rost, Detlef H. (2001). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rühl, K. (2005). Strategieorientiertes Unterrichten. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.) *Lesen lehren*. (S.32- 42). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: studies in Cognitive science*. New York: Academic Press.
- Rupp, G., Heyer, P. & Bonholt, H. (2004). Folgefunktionen des Lesens - Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. (S. 95-141). Weinheim: Juventa.
- Rustemeyer, R. (1999). Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-)Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (3), 187-200.
- Ryan, R. M. and E. L. Deci (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry* 11(4), 319-338.
- Sanders, T. J. M. (1997). Semantic and pragmatic sources of coherence: On the classification of coherence relations in context. *Discourse Processes*, 15, 1-35.
- Sanders, T.J.M., Spooren, W.P. M. & Noordman, L.G.M. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15, 1-35.

- Sauter, F. C. (2001). *Prüfung optischer Differenzierungsleistungen bei Vierjährigen (POD-4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheerer-Neumann, G. (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (279-325). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & C. J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134-144). Göttingen: Hogrefe.
- Schlagmüller, M. & Schneider, W. (1999). *Metacognitive knowledge about text processing: A questionnaire*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of Würzburg.
- Schlagmüller, M., Visé, M. & Schneider, W. (2001). Zur Erfassung des Gedächtniswissens bei Grundschulkindern: Konstruktionsprinzipien und empirische Bewährung der Würzburger Testbatterie zum deklarativen Metagedächtnis. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33(2), 91-102.
- Schmidt, S. J. (1994). *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schneewind, J. & Merkens, H. (2003, September). *Schriftspracherwerb von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Vortrag auf dem 64. AEPF in Hamburg zum Thema Heterogenität.
- Schneider, S. (1994). *Entwicklungsbedingungen sozialer Handlungsfähigkeit. Formen der Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind*. Frankfurt/M.: Lang.
- Schneider, W. (1989). *Zur Entwicklung des Meta-Gedächtnisses bei Kindern*. Bern: Huber.
- Schneider, W. (1994). Geschlechtsunterschiede beim Schriftspracherwerb. Befunde aus den Münchner Längsschnittstudien. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb* (S. 71-82). Bottighofen am Bodensee: Libelle.
- Schneider, W. (1996). Zum Zusammenhang zwischen Metakognition und Motivation bei Lern- und Gedächtnisvorgängen. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung* (121-133). Münster: Waxmann.
- Schneider, W. (1997). Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 32-363). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (2004). Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 13-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, W., Brügelmann, H. & Kochan, B. (1990). Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht. In H. Brügelmann & H. Balhorn (Hrsg.), *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten* (S. 220-234). Konstanz: Faude.
- Schneider, W. & Edelman, W. (1990). *Inventory of European longitudinal studies in the behavioural and medical sciences*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Schneider, W., Körkel, J. & Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and low-aptitude children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 306-312.
- Schneider, W. & Kuspert, P. (2003). Frühe Prävention der Lese-Rechtschreibstörungen. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (S. 108-128). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W. & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. Perfect & B. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (S. 224-257). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1999). The impact of early phonological skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study* (S. 126-147). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1997). *Memory development between two and twenty*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schneider, W. & Stengard, C. (1999). *Inventory of European longitudinal studies on reading and spelling*. Brussels: European Commission.
- Schneider, W., Visé, M., Reimers, P. & Blaesser, B. (1994). Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 177-188.
- Schneider, W. & Weinert, F. E. (1990). The role of knowledge, strategies, and aptitudes in cognitive performance: Concluding comments. In W. Schneider & F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (S. 286-302). New York: Springer.

- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen*. Weinheim: PSYCHOLOGIE VERLAGS UNION.
- Schnotz, W. & Bannert, M. (2003). Construction and interferences in learning from multiple representations. *Learning and Instruction, 13*, 141-156.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelet, W. Schneider, P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 61-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (1999) *Reading for Understanding. A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms. The Reading apprenticeship Guidebook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology, 85* (3), 406-411.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2001). Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15*, 145-154.
- Schriefers, H. (1999). Morphologie und Worterkennung. In A. Friederici (Hrsg.), *Sprachrezeption. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 117-153). Göttingen: Hogrefe.
- Seidenberg, M. S., Waters, G. S., Barnes, M. A. & Tanenhaus, M. K. (1984). When does irregular spelling or pronunciation influence word recognition? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23*, 383-404.
- Shankweiler, D. (1999). Words to meanings. *Scientific Studies of Reading, 3*, 113-127.
- Shucard, D. W., Shucard, J. L. & Thomas, D. G. (1987). Sex differences in the patterns of scalp-recorded electrophysiological activity in infancy: Possible implications for language development. In S. U. Philips & S. Susan (Eds.), *Language, gender, and sex in comparative perspective: Studies in the social and cultural foundations of language* (pp. 278-295). New York: Cambridge University Press.
- Simpson, G.B. (1994). Context and the processing of ambiguous words. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 359-374). San Diego, CA: Academic Press.
- Singer, M. (1994). Discourse inference processes. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 479-515). San Diego, CA: Academic Press.
- Singer, M., Halldorson, M., Lear, J. C. & Andrusiak, P. (1992). Validation of causal bridging inferences. *Journal of Memory and Language, 31*, 507-524.
- Singer, M. & O'Connell, G. (2003). Robust inference processes in expository text comprehension. *European Journal of Cognitive Psychology, 15*, 607-631.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). The Bielefeld longitudinal study on early identification of risks in learning to write and read: Theoretical background and first results. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Eds.), *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (S. 268-294). New York: de Gruyter.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational psychology: Theory and practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Small, M. Y., Lovett, S. B. & Scher, M. S. (1993). Pictures facilitates children's recall of unillustrated expository prose. *Journal of Educational Psychology, 85*, 520-528.
- Snow, C. & Goldfield, B. (1983). Turn the page please. Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language, 10*, 551-570.
- Souvignier, E., Küppers, J. & Gold, A. (2003). Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen. *Unterrichtswissenschaft, 31*, 166-183.
- Spearritt, D. (1972). Identification of Subskills of Reading Comprehension by Maximum-Likelihood Factor Analysis. *Reading Research Quarterly, 8* (1), 92-111.
- Spinner, K.H. (2004) Lesekompetenz in der Schule. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.) *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 125-138). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiro, R.J. & Tirre, W.C. (1980). Individual differences in schema utilization during discourse processing. *Journal of Educational Psychology, 72*, 204-208.
- Spiro, R.J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 245-278). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Springer, S. P. & Deutsch, G. (1993). *Left brain, right brain* (4th ed.). New York: Freeman & Co..

- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2004). Selbstgesteuertes Lernen als Interventionsmethode: Illustration am Beispiel des Aufsatzschreibens. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 349-359). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, J.-K. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 243-260). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 249-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002a). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich [International comparisons of genderrelated differences in achievement among 15-year-olds]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 28-48.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002b). *Patterns of gender differences in student knowledge and skills*. Paper presented at the 2002 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, USA.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Steele, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52 (6), 613-629.
- Steele, C. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Stein, J. F. (1994). Developmental dyslexia, neural timing and hemispheric lateralisation. *International Journal of Psychophysiology*, 18, 241-249.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary instruction* (pp. 89-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. & Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Streblo, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 13-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stürzer, M., Roisch, H., Hunze & Cornelißen, W. (2003). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sutter, T. (2002). Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. In N. Groeben und B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 80-105). Weinheim: Juventa.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. G. & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychological Review*, 10, 251-296.
- Swinney, D. A. (1979). Lexical access during sentence comprehension: (Re)consideration of context effects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 645-659.
- Tabossi, P. (1988). Accessing lexical ambiguity in different types of sentential contexts. *Journal of Memory and Language*, 27, (3), 324-340.
- Taft, M. (1979). Recognition of affixed words and the word frequency effect. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 645-659.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolf. (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*. (S. 225-266) Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Torrance, N. & Olson, D. R. (1985). Oral and literate competencies in the early school years. In D. R. Olson & N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (S. 256-283). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Trabasso, T. & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Trelease, J. (1989). *The new read-aloud handbook*. New York: Penguin.
- Tunmer, W. E. & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspectives* (S. 1-30). New York: Springer.
- Underwood, G. & Batt, V. (1996). *Reading and understanding*. Oxford: Blackwell.
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructivist perspective. In P. van Geert & L. Mos (Eds.), *Annals of the theoretical psychology, Vol. 10* (pp. 247-298). New York: Plenum.
- Valtin (1974). *Legasthenie - Theorien und Untersuchungen*. (3. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Valtin, R. (1981). Zur "Machbarkeit" der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In R. Valtin, U. O. Jung & G. Scheerer-Neumann (Hrsg.), *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Leseprozeßmodell, Fremdsprachenlegasthenie und Erstlesedidaktik* (Bd. 36, S. 88-182). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Valtin, R. (1989). Prediction of writing and reading achievement - Some findings of a pilot study. (1989) In: M. Brambring, F. Lösel, & H. Skowronek, (Hrsg.). *Children at Risk: Assessment, Longitudinal Research, and Intervention*. (S. 245-267) Berlin: Walter de Gruyter.
- Valtin, R. (2000). Die Theorie der kognitiven Klarheit - Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In B. Ganser (Hrsg.). *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten - Diagnose - Förderung - Materialien. Ein Fortbildungsmodell der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen*. (S. 16-42). Donauwörth: Auer Verlag.
- Valtin, R. (2003) Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2. Teilband. (S. 760-771). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Valtin, R., Wagner, Ch. & Schwippert, K. (im Druck). Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, R. & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Weitere Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann
- van den Broek, P. W., Fletcher, C. R. & Risden, K. (1993). Investigations of inferential processes in reading: A theoretical and methodological integration. *Discourse Processes*, 16, 169-180.
- van den Broek, P. W., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E. & Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95, 707-718.
- van Dijk, T. A. (1980a). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. A. (1980b). *Textwissenschaft*. München: UTB.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Kraayenoord, C. E. & Schneider, W. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 305-324.
- Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256 (3), 20 - 27
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Vidal-Abarca, E., Martinez, G. & Gilabert, R. (2000). Two procedures to improve instructional text: Effects on memory and learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 107-116.
- Vorderer, P. & Valsiner, J. (1997). (Sozial-)Psychologie und Soziologie - Oder: Das Mikro-Makro-Problem(-Bewusstsein). In N. Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Bd. I Metatheoretische Perspektiven. 2. Halbband: Theoriehistorie, Praxisrelevanz, Interdisziplinarität, Methodenintegration*. (S. 115-149). Münster: Aschendorff.
- Vorderer, P. (1992). *Fernsehen als Handlung*. Berlin: Edition Sigma.
- Vorderer, P., Wulff, H. J. & Friedrichsen, M. (Eds.). (1996). *Suspense: Conceptualizations, Theoretical Analysis, and Empirical Explorations*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Voss, J. F. & Silfies, L. N. (1996). Learning from history text: The integration of knowledge and comprehension skill with text structure. *Cognition and Instruction*, 14, 45-68.
- Vygotskij, L. S. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.

- Waddill, P. J. & McDaniel, M. A. (1992). Pictorial enhancement of text memory: Limitations imposed by picture type and comprehension skill. *Memory & Cognition*, 20, 472-482.
- Walter, P. (2001). *Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Warnke, A. (1992). *Legasthenie und Hirnfunktion*. Bern: Huber.
- Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2004). *Prävention von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bei Migrantenkindern*. Unveröff. Manuskript, Institut für Psychologie der Universität Würzburg.
- Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene lernen verstehen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 183-205). Bern: Huber.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence. A conceptual classification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (45-66). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - ein umstrittenes Selbstverständnis. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition, S. 315-327). New York: Macmillan.
- Wellman, H. M. (1988). The early development of memory strategies. In F. E. Weinert & M. Perlmutter (Eds.) *Memory development: Universal changes and individual differences* (S. 3-29). Hillsdale: Erlbaum.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. R. Olson & N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (S. 229-255). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32, 57-58.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann.
- Wild, T. C., Kuiken, D. & Schopflocher, D. (1995). The Role of Absorption in Experimental Involvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 569-579.
- Wimmer, H., & Landerl, K. (2001). Lese-Rechtschreib-Schwächen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 442-449). Weinheim: Beltz.
- Wolf, W., King, M. L. & Huck, C. S. (1968). Teaching Critical Reading to Elementary School Children. *Reading Research Quarterly*, 3 (4), 435-498.
- Wright, J. von (1992). Reflections on Reflection. *Learning and Instruction*, 2, 59-68.
- Wulfers, W. (1996). *Schulsozialarbeit* (5. Auflage). Hamburg: AOL.
- Ziegler, A., Kuhn, C. & Heller, K. A. (1998). *Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation*. *Psychologische Beiträge*, 40, 271-287.
- Zillmann, D. (1991). Empathy: Affect from Bearing Witness to the Emotions of Others. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Responding to the Screen: Reception and Reaction Processes* (pp. 135-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (S. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah: Erlbaum.
- Zwitserlood, P. (1995). Prozesse und lexikalische Repräsentationen bei der visuellen Worterkennung. In B. Spillner (Hrsg.), *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V.* (S. 115-118). Frankfurt am Main: Lang.



Bestellformular

Fax 01805-262303 (0,12 Euro/Minute) books@bmbf.bund.de • www.bmbf.de

Senden Sie mir folgende Bände aus der Reihe «Bildungsreform»

*(bitte
gewünschte
Stückzahl
angeben)*

- _____ 1 **Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards**
- _____ 1 **The Development of National Educational Standards**
- _____ 1 **Le développement de standards nationaux de formation**
- _____ 2 **Vertiefender Ländervergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten**
- _____ 3 **Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung**
- _____ 4 **Indikatorisierung der Empfehlung des Forum Bildung**
- _____ 5 **Startkonferenz zum Investitionsprogramm “Zukunft Bildung und Betreuung”** *(vergriffen)*
- _____ 6 **Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter**
- _____ 7 **Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen**
- _____ 8 **Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen**
- _____ 9 **Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung**
- _____ 10 **Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika**
- _____ 10 **Longitudinal Studies for Education Reports: European and North American Examples**
- _____ 11 **Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund**
- _____ 12 **Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen**
- _____ 13 **Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven**
- _____ 14 **Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik**
- _____ 15 **Ganztagschule neu gestalten – Erster Ganztagschulkongress des BMBF, Dokumentation**
- _____ 16 **Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung**
- _____ 17 **Expertise – Förderung von Lesekompetenz**

*(bitte mit
Blockschrift
ausfüllen)*

Vorname • Name • Institution

Straße • Hausnummer *(kein Postfach)*

PLZ • Ort

Telefon • Fax • E-Mail

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



17

Angesichts des schlechten Abschneidens bei internationalen Vergleichsuntersuchungen stellt sich die Frage, welche Optimierungsmöglichkeiten bei der Förderung von Lesekompetenz in Deutschland bestehen. Lassen sich die bestehenden Fördermaßnahmen der Länder der Bundesrepublik sinnvoll ergänzen? Welche Ansatzpunkte, Inhalte und Formen der Förderung bestehen und wie werden sie umgesetzt? Was bedeutet es, die Leseförderung als Gegenstand professioneller Unterrichtsentwicklung aller Schulfächer zu begreifen? Welche Möglichkeiten liegen darin, informelle und formelle Lerngelegenheiten zu verzahnen?

Die im Rahmen dieses Buches zur Förderung von Lesekompetenz formulierten Empfehlungen basieren auf einer ausführlichen Darstellung des Kenntnisstandes zu Einflussfaktoren, Teilkompetenzen, Entwicklungsverläufen und Förderkonzepten der Lesekompetenz im schulischen und außerschulischen Kontext sowie einem Überblick über Projekte und Ansatzpunkte der Förderung in den Ländern. Deutliches Förderpotenzial wird in der stärkeren inhaltlichen Ausrichtung der Förderung auf die Bedeutungskonstruktion beim Lesen und den Leseprozess, in der Fokussierung auf die Bedürfnisse einzelner Zielgruppen und im Ausbau der förderbezogenen Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Förderinstanzen gesehen. Maßnahmen der Förderung sollten zudem als langfristiger, schulbasierter, kooperativer und auf geteilten Zielen basierender Prozess angelegt sein.