

Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?

Cornelia Rosebrock

Lead

Im folgenden Beitrag wird „Lesekompetenz“ als mehrdimensionale Fähigkeit vorgestellt. Das geschieht vor dem Hintergrund einer knappen Skizze zu den grundlegenden Stationen der Lesesozialisation, mit deren Darstellung der Beitrag beginnt, und bezogen auf die schulpraktische Notwendigkeit, die Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern sowohl in der Primarstufe als auch in den weiterführenden Schulen qualitativ einzuschätzen. Im Anschluss daran werden die zur Zeit diskutierten Fördermaßnahmen der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens kurz vorgestellt und auf das entfaltete Modell von Lesekompetenz bezogen. Beantwortet wird in diesem Teil vor allem die Frage, welche Verfahren der Förderung welche Komponente von Lesekompetenz vorrangig unterstützen. Abschließend werden Lesefördermaßnahmen in einem tabellarischen Überblick dargestellt und für die Schulpraxis bewertet, um Lehrpersonen Hinweise zur Passung von Förderverfahren zu geben.

Schlüsselwörter

Lesekompetenz, Leseförderung, Kompetenzmodell, Leseförderverfahren

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Rosebrock, Cornelia, Prof. Dr., Goethe-Universität Frankfurt/M., Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, 60629 Frankfurt. C.rosebrock@em.uni-frankfurt.de

Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?¹

Cornelia Rosebrock

Wenn man sich vor Augen hält, dass der Lesevorgang nicht eine einzige Leistung in einer einzigen mentalen Dimension fordert, sondern ganz im Gegenteil ein ganzes Bündel von unterschiedlichen Teilfähigkeiten umfasst, und wenn man weiter die pädagogische Erfahrung ernst nimmt, dass Menschen ihre ganze Schulzeit und noch mehr brauchen, um in Literalität hinein zu wachsen und im engen Zusammenhang mit ihren sonstigen intellektuellen Fähigkeiten auch ihre Lesekompetenz zu entwickeln, wenn man das also vergegenwärtigt, dann braucht es m.E. drei Perspektiven auf die Frage, wie die Lesentwicklung wirkungsvoll zu unterstützen ist:

Erstens brauchen wir eine Idee vom Verlauf des Erwerbs von Leseleistungen, also eine Perspektive, in der die Sozialisationsprozesse, die zum Lesen führen, bedacht werden. Das folgt dem Gedanken, dass in unterschiedlichen Altersstufen unterschiedliche lesebezogene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind, so dass auch eine Differenzierung bei der Unterstützung dieser Lernprozesse nötig ist. Zweitens brauchen wir eine Auffächerung aller Teilkomponenten, die für gute Leseleistungen notwendig sind, also einen systematischen Blick auf Lesekompetenz. Und drittens sollten diese beiden Perspektiven wieder aufeinander treffen bei einer didaktischen Umsetzung des Themas, nämlich bei der Frage, wie förderliche Bedingungen für das Lesen tatsächlich etabliert werden können. Das also ist der Dreischritt, nach dem ich im Folgenden vorgehen will. Ich beginne mit einer kleinen Skizze der biografischen Perspektive auf Lesesozialisation.

Wie vollzieht sich der Erwerb von Lesekompetenz und habitueller Lesepraxis?

Den größeren Rahmen der Lesesozialisation kann ich hier nicht darstellen, obwohl er unbestreitbar einen gewaltigen Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen hat. Insbesondere der Umstand, dass ein niedriger sozialökonomischer Status in der Regel mit schlechten Lesefähigkeiten zusammen geht, lässt sich im Rahmen der Lesesozialisationsforschung erklären (Groeben/Hurrelmann 2004). Es wurde gezeigt, wie Lesegewohnheiten und lesekulturelle Fähigkeiten in sozialen Interaktionen vor allem in der Familie an die nächste Generation weiter gegeben werden, und es kann auch gezeigt werden, dass die Lesekompetenz von Personen ihrerseits ein wirkungsvoller Transmissionsriemen bei der „Vererbung“ gesellschaftlicher Ungleichheit ist – alles Umstände, die entschiedene Gegenwehr von demokratischen Gesellschaften und ihren Schulen erfordern.

Das möchte ich aber, wie gesagt, nicht darstellen, sondern nur knapp einen Blick auf die wichtigsten Stationen der schulischen Lesesozialisation werfen (vgl. für einen Überblick: Rosebrock 2008). Kinder machen schon früh, lange vor Schulbeginn, literale und auch literarische Erfahrungen vor allem in ihrer Familie. Besonders wichtig ist dabei das Vorlesen von Kinderbüchern, also die Erfahrung von konzeptionell schriftlicher Sprache im Medium des Mündlichen. Das ist deshalb so zentral, weil beim Vorlesen die Sprache situationsabstrakt verwendet wird. Deshalb ist der geistige Aufbau einer Textwelt gefordert und mit entsprechender Unterstützung auch möglich. In Vorlesesituationen wird das idealer Weise geleistet; damit ist das Vorlesen vermutlich die ergiebigste Situation des sprachlichen Lernens und der Erweiterung des Wortschatzes. Kindern, deren Erfahrungen hier spärlich sind, fällt der Eintritt in literale Dimensionen des Denkens und Handelns viel schwerer.

Nach dem Leselehrgang im ersten Grundschuljahr setzt relativ rasch die Automatisierung der Worterkennung ein. Allerdings braucht es einige Jahre, bis die etwa 300 wichtigsten Wörter zum Sichtwortschatz geworden sind, d.h., bis diese Wörter automatisiert erkannt werden und nicht mehr im Einzelnen erlesen werden müssen. Bis dahin bleiben die notwendigerweise kurzen und schlichten Texte, die Kinder eigenständig lesen können, hinter ihren inhaltlichen Ansprüchen an Geschichten weit zurück. Der Sichtwortschatz wird aufgebaut, indem in den Grundschuljahren das Lesen in allen Lernbereichen eher beiläufig geübt wird. Guter Grundschulunterricht hält die Lust auf Geschichten und die Neugier auf Textwelten durch

¹ Der Text gibt im Wesentlichen einen Vortrag für die Tagung „Good Practice der Leseförderung“ der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren am 06. Juni 2012 an Pädagogische Hochschule Freiburg wieder.

viel Leseanimation aufrecht. Das ist in diesen frühen Jahren insbesondere das Vorlesen von interessanter, spannender oder lustiger Literatur.

In der späten Kindheit etwa ab der dritten Klasse setzt bei vielen Kindern eine Viellesephase ein, in der auch in der Freizeit die Automatisierung der Worterkennung und die Leseflüssigkeit insgesamt fortentwickelt wird. Denn endlich ist mit etwa 9 Jahren die Automatisierung beim Erkennen der Wörter und Sätze so weit fortgeschritten, dass die Kinder Texte lesen können, die ihren intellektuellen Bedürfnissen entsprechen – in den ersten Grundschuljahren war das wie gesagt in der Regel nicht der Fall, die automatische Worterkennung bleibt am Anfang zu stark hinter der entwickelten Verstehensfähigkeit zurück. Wenn jetzt aber eigenständig Kinderbücher gelesen werden können, auch in der Freizeit, kann die Bereitschaft und Fähigkeit entstehen, auch längere Texte zu lesen. Notwendig sind dafür sprachlich einfache Bücher; denn noch in den folgenden Jahren weit über die Primarstufe hinaus können Kinder noch nicht so schnell lesen wie sie sprechen. Das Entziffern macht weiterhin Mühe, zumal die Texte in der Schule anspruchsvoller werden. Hier ist natürlich das Leseengagement ein wichtiger Faktor: Kinder, die hoch engagiert sind, werden das Problem, dass sie beim Lesen immer noch gleichsam hin und herschalten müssen zwischen dem Textverstehen und dem Dechiffrieren auf Wortebene, hartnäckiger angehen als solche mit weniger Motivation, so dass die Interessierten auch zu mehr Lektüre kommen und diese Schwierigkeit entsprechend schneller überwinden.

Am Ende der Kindheit ist das Lesen schlichter Texte für diese engagierten Kinder mental soweit mühelos geworden, dass die kognitiven Ressourcen für die eigentliche denkende Verarbeitung des Gelesenen zur Verfügung stehen. Nun kann auch aus anspruchsvolleren Texten gelernt werden.

Das ist vor der Pubertätskrise der Fall, die bei den 13-14-jährigen Mittelschichtjugendlichen mit großer Regelmäßigkeit einsetzt: Das Lesen von Kinderbüchern in der Freizeit scheint den jungen Leuten nun langweilig und inhaltlich nicht angemessen. Der kindliche Modus des Lesens als imaginäre Wunscherfüllung funktioniert für sie nicht mehr so einfach wie zuvor. Die Jugendlichen brauchen einen Neuanfang ihres Leser-selbstbewusstseins, zu dem neue Fähigkeiten gehören, zum Beispiel die Fähigkeit, auch distanziert mit Genuss zu lesen, oder die Kompetenz, Interessen in Textwelten wie dem Web gezielt zu verfolgen. Die jugendlichen Leserinnen und Leser entwickeln sich in der Folge unterschiedlich: Viele hören ganz auf, in ihrer Freizeit Bücher und Zeitung zu lesen, manche behalten einen kindlich-identifikatorischen Lesemodus bei, andere finden zu ästhetischen Leseerfahrungen oder Interessengebieten, die sie lesend erschließen. (Vgl. zu Verläufen der Lesesozialisation bei Mittelschicht-Jugendlichen Graf 2007).

Auf der anderen Seite sehen wir inzwischen sehr klar, dass dieser eben beschriebene Verlauf die Lesekarriere von vielen Schülerinnen und Schülern nicht zutreffend beschreibt. Nach dem Ende des Erstlesens bis zum Beginn der Sekundarstufe nehmen sie ihre Leseentwicklung nicht aktiv in die eigenen Hände, sondern lesen altersangemessene Texte weiterhin nur stockend, verwenden wenig Energie darauf, den Text mental zu verarbeiten und vermeiden insgesamt das Lesen, wo es geht. So geraten sie in den bekannten Teufelskreis: Der Mangel an Motivation und der an Kompetenz verstärken sich im Verlauf der Schulkarriere gegenseitig. Die schwachen Leserinnen und Leser werden fast alle in die Schulform für weniger Leistungsfähige überwiesen.

Diese schwachen Schülerinnen und Schüler fallen in unserem Bildungssystem gewissermaßen durch die Maschen. Sie lesen schon in der Grundschule deutlich schlechter als die Klassenkameraden, sie finden in der späten Kindheit kaum oder gar nicht zum eigenständigen Lesen und sie vermeiden die Lektüre, wo es geht. Sie geraten nicht in die Viellesephase, die für die anderen Kinder charakteristisch ist. Auch in den weiterführenden Schulen werden ihre Lese Probleme nicht wirklich besser. Zwar steigt auch ihre Lesekompetenz mit den Schuljahren, aber das Anspruchsniveau der Texte, die sie verstehen sollen, wächst noch schneller an. Vielleicht kann man ihre Probleme auf folgenden Punkt zuspitzen: Sie erschließen sich das Lesen nicht als eigenständigen Modus des Erfahrens und des Zugangs zur Welt, über den sie weitgehend selbst verfügen können, wie es den meisten Mittelschichtkindern gelingt. Etwas lesen zu müssen bleibt für sie eine äußere Anforderung, eine Mühe (vgl. Pieper 2004).

Diese Gruppe der schwachen Leser profitiert offensichtlich nicht ausreichend vom Leseunterricht in den deutschen Schulen. Zu diesem Befund will ich eine These formuliert und im Folgenden belegen: Die lese-schwachen Schülerinnen und Schüler weisen schon früh Defizite bei den elementaren, den basalen Prozess-

leistungen auf. Ihre vermutlich zunächst nur leichten Verzögerungen beim Erwerb der Leseprozessleistungen werden in unserem Unterricht aber nicht bearbeitet, so dass sie ihre weitere Bildungskarriere hindurch mitschleppen, entsprechend immer hinterher hinken und ständig Misserfolgserfahrungen machen. Der Unterricht könnte diese Defizite aber auffangen, wenn die entsprechenden diagnostischen und Förderverfahren verfügbar wären, so will ich weiter argumentieren und diese Möglichkeiten auch aufzeigen.

Dimensionen von Lesekompetenz

Dafür muss systematisch das Konstrukt „Lesekompetenz“ in den Blick genommen werden. Das soll bereits in didaktischer Perspektive geschehen. Ich will also die Teilkomponenten von Lesekompetenz schon unter der Fragestellung auffächern, welche Fähigkeiten des Lesens wie und wann schulisch in Erscheinung treten. Dabei wird akzeptiert, dass Lesekompetenz keine Fähigkeit gewissermaßen „aus einem Guss“ ist, sondern ein ganzes Bündel von Teilfähigkeiten enthält, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, also die Kognition des Individuums betreffen, aber ebenso seine Persönlichkeit und Identität ansprechen und situativ eingebettet sind in soziale Situationen, beispielsweise schulische.

Auf dem Kompetenzmodell in der Grafik sind die Prozessleistungen des Lesens im oberen Drittel eingetragen. Andere Komponenten von Lesekompetenz, die hier in der Mitte und unten angezeigt sind, betreffen die Persönlichkeit des Lesers bzw. die situativen Anforderungen an jeweils konkrete Lektüreakte.

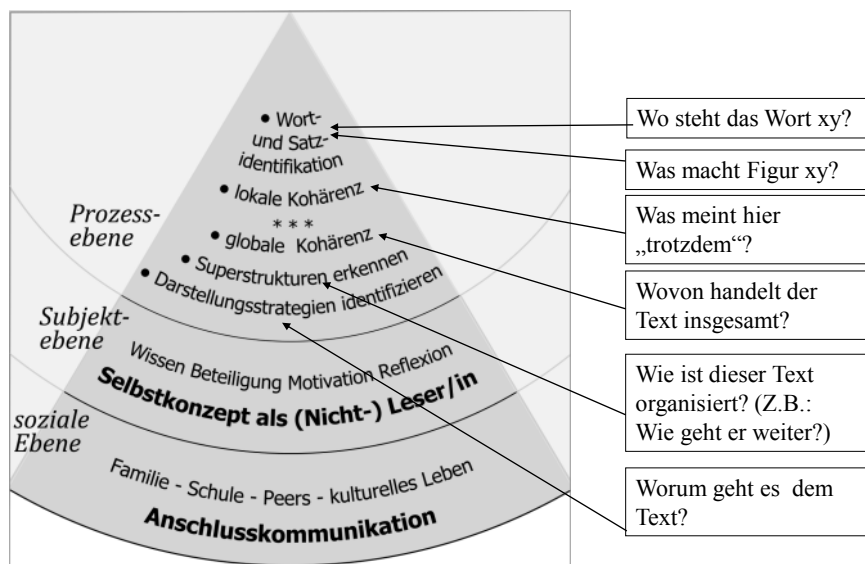


Abb. 1: Kompetenz-Modell des Lesens in didaktischer Perspektive (Rosebrock/Nix 2008, S. 16)

Die Prozessleistungen (im oberen Drittel) sind diejenigen geistigen Tätigkeiten, die im Akt des Lesens kognitiv ausgeführt werden müssen. Es handelt sich also dabei um mentale Akte, die während des Leseprozesses erbracht werden müssen, um zum Textverstehen zu gelangen (Christmann 2010).

Leser müssen als erstes Wörter und Sätze identifizieren; ob sie das tun, könnte man leicht erfragen, in dem man beispielsweise nach einem Wort fragt, oder auch nach der Bedeutung eines einfachen Satzes. Mit der Identifikation von Wörtern und kurzen Sätzen bewegt sich das Lesen noch ganz auf der sprachlichen Oberfläche an einer isolierten Stelle im Text. Das gilt gewissermaßen auch noch für die zweite Ebene von Leistungen, die im Leseprozess erbracht werden müssen, nämlich die Herstellung kleinräumiger Zusammenhänge zwischen Wortgruppen und einzelnen Sätzen. Indem man nach einer einzelnen gegebenen Information fragt, die aus mehr als einem kurzen Satz besteht, kann man überprüfen, ob der Leser die Leistung erbringt, auf lokaler Ebene die Wortgruppen sinngemäß zusammen zu binden, also Kohärenz, das ist Stimmigkeit, auf dieser noch oberflächlichen Ebene herzustellen.

Zu konstruieren, wovon der Text inhaltlich insgesamt handelt, ist nun der nächst anspruchsvolle Schritt. Dafür müssen die einzelnen Informationen zusammen geschlossen werden, und es müssen Schlussfolgerungen aus diesen Verbindungen von Einzelinformationen gezogen werden. Das tun wir beim Lesen durchaus nicht erst am Ende unserer Lektüre, sondern sozusagen vom ersten Satz an, ja sogar schon vor dem Lesen bauen wir globale inhaltliche Erwartungen auf angesichts des Buchs, der Zeitschrift, des Gedichts oder wie auch immer der Text materiell in Erscheinung tritt. Als kundige Leser bilden wir nämlich nicht nur Vermutungen zum globalen Inhalt des Textes, wir setzen darüber hinaus auch unser Textsortenwissen ein. Die Kognitionspsychologie spricht hier leserseitig von Superstrukturen; in den Geisteswissenschaften reden wir textseitig von der formalen Gestaltung des Textes, von Textformen und auch von kleinräumigeren Gestaltungsmitteln wie z.B. Symbolen, die erkannt und damit erwartbar werden.

Jetzt sind vier verschiedene Ebenen benannt, auf denen ein Leser, eine Leserin mental aktiv während des Lesens sein muss, und zwar gleichzeitig, gewissermaßen „online“. Denn während Worte und Sätze identifiziert werden, während lokale Zusammenhänge konstruiert werden, während der globale Zusammenhang entworfen und konkretisiert wird, währenddessen werden auch diese rhetorischen Strukturen erkannt. Hinzu kommt beim kompetenten Lesen entsprechender Textsorten der Nachvollzug von Darstellungsstrategien: Wenn man sich bei der Lektüre einer Wahrkampfrede oder eines Gedichts bewusst macht, warum der Text hier so verfährt wie er verfährt, dann erbringt man Leistungen auf der fünften, auf der komplexesten der Prozessebenen.

Soweit zu den Prozessebenen des Lesens. Natürlich ist die Prozessebene nicht das Gesamt der Lesekompetenz. Zu weiteren Komponenten will ich nur kurze Bemerkungen machen, obwohl auch sie eine enorme Bedeutung für die Leseleistung und die Leseförderung haben (vgl. Hurrelmann 2002). Dass Wissen eine zentrale Kategorie des verstehenden Lesens ist, ist mittlerweile gut bekannt. Man kann manche Zusammenhänge eben nicht verstehen, wenn das entsprechende Wissen fehlt. Es manifestiert sich häufig im Wortschatz, und zugleich ist das Lesen die ergiebigste Lernmöglichkeit bei der Erweiterung des Wortschatzes.

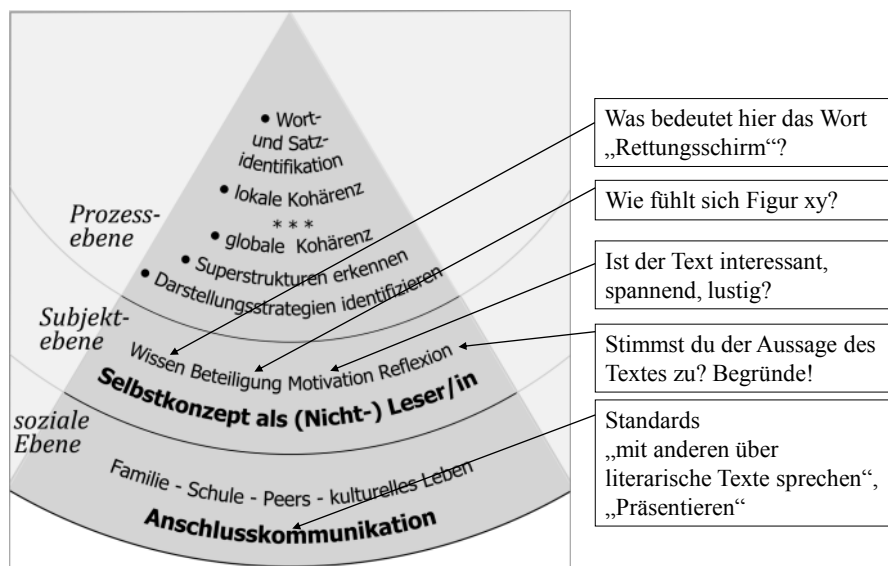


Abb. 2

Für die kompetente Lektüre ist auch die subjektive Beteiligung am Textgeschehen wichtig. Wenn es beispielsweise darum geht, die Motive von literarischen Figuren zu erkennen, ist die Einfühlung in ihre Befindlichkeit gefordert, sonst kann das nicht gelingen. Aber auch Sachtexte brauchen solches personales Engagement, damit sie verstanden werden – auch sie sind auf die Aufmerksamkeit und Anstrengungsbereitschaft des Lesenden für die Sache, die sie darstellen, angewiesen. Generelle Lesemotivation ist eine wichtige Komponente der Kompetenz. Ohne sie wird eben nicht gelesen, ohne sie fehlt gleichsam der Antrieb für

all die verschiedenen und komplex ineinander verstrickten geistigen Akte, die für das Textverstehen notwendig sind, und sie ist der Horizont dessen, was wir im konkreten Leseprozess Beteiligung und Engagement nennen. Schließlich wissen wir spätestens aus der PISA-Studie, dass auch Reflexionsfähigkeit über Gelesenes als Komponente von Lesekompetenz verstanden werden muss. Denn das Gelesene muss während des Lesens in vorhandene mentale Ordnungen eingefügt werden, so dass es vernetzt ist, es muss also reflektiert werden.

All diese Elemente von Lesekompetenz werden von den bundesdeutschen Bildungsstandards mehr oder weniger explizit formuliert, und sie werden in Deutschland zu dem Teil, der sich derzeit operationalisieren lässt, getestet. Auch die Bedeutung der sozialen Ebene der Lesekompetenz, die die Kognitionspsychologie nicht mehr in den Blick nimmt, ist in den Bildungsstandards immerhin wahrgenommen – mehrere Standards für die verschiedenen Schulformen beziehen sich darauf. Sie erinnert daran, dass Leseakte sich nur in der Theorie als mentale Leistung isolieren lassen. In der Realität ist die Lektüre sozial eingebettet, sie hat Funktionen, die sie formatieren. Lesen ist in aller Regel Bestandteil von Interaktionen, ob in der Schule eine schriftliche Aufgabe verstanden werden soll, der Geburtstagsbrief von den Großeltern in der Familie vorgelesen wird oder die Aufbauanleitung für neue Möbel bewältigt werden muss - wir lesen anders und mit anderen Funktionen je nach der Situation, die uns dazu auffordert. Diese soziale Ebene ist von außerordentlich großer Wichtigkeit für den Erwerb von Lesekompetenz, wie wir aus der Lesesozialisationsforschung wissen. Der Eintritt in literale Modi des Erfahrens und Lernens vollzieht sich grundsätzlich und von Beginn an in sozialen Interaktionen, und der soziale Austausch, z.B. im Unterricht, ist der zentrale Motor zur Weiterentwicklung von literalen Kompetenzen.

Soweit die Skizze der verschiedenen Fähigkeiten, die für gute Lesekompetenz über Jahre hinweg entwickelt werden müssen. Plausibel sollte nun folgende Schlussfolgerung sein: So wenig wie Lesen eine homogene Kompetenz ist, so wenig kann sich die Leseförderung auf eine Dimension des Handelns beschränken. Gute lesefördernde Projekte setzen grundsätzlich voraus, dass wir uns darüber Rechenschaft ablegen, welche Dimensionen des Lesens wir damit vorrangig anzielen und wie gut die Passung zu der jeweiligen lesebiografischen Situation und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ist.

Wie kann das geschehen? Zumindest zu der ersten Frage – welche Fördermaßnahme zielt eigentlich auf welche Kompetenz-Komponente – möchte ich im dritten Teil nun einige Hinweise geben.

Förderung des Lesens

Dafür soll noch einmal das Kompetenzmodell aufgerufen werden (vgl. unten Abb.3).

In Deutschland ist die schulische Ausbildung des Lesen traditionell eng mit der humanistische Bildungstradition verbunden: Insbesondere das literarische Lesen wird als gewissermaßen prototypischer Kern aller Lektüre verstanden. Entsprechend stark ist das Gewicht des Literaturunterrichts innerhalb der muttersprachlichen Bildung. Literaturunterricht zielt als Fachunterricht darauf, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, poetischer Merkmale von Texten wahrzunehmen und zu deuten, insbesondere darauf, die Darstellungsstrategien von solchen Texten zu erkennen. Die soziale Teilhabe an der literarischen Kultur und Geschichte soll dadurch ermöglicht werden. Literaturunterricht soll daneben auch die Freude am Lesen und die Fähigkeit, sich in imaginierten Welten sicher zu bewegen, fördern. Guter Literaturunterricht kann tatsächlich durchaus lesefördernde Wirkung haben, wie wir aus der Lesesozialisationsforschung wissen, und er kann tatsächlich auch die Lesemotivation befördern. Unbestritten soll sein, dass dem Literaturunterricht auch weitere lesedidaktische Leistungen je nach Altersstufe, Textauswahl usw. zugesprochen werden können – ich will in meiner Skizze nur die dominanten Wirkungsfelder sozusagen schlaglichtartig nennen.

Literaturunterricht wird allerdings traditioneller Weise gar nicht als das zentrale Feld der Leseförderung verstanden, sondern man assoziiert zu Leseförderung meist Verfahren, mit denen zum literarischen Lesen verlockt werden soll, indem Bücher schmackhaft gemacht werden und literarische Kultur inszeniert wird, also Leseanimationen. Das sind z.B. Büchernächte in der Schule, die die Kinder motivieren sollen, auch zu Hause in ihrer Freizeit viel zu lesen, oder Bibliotheksbesuche, die dazu führen sollen, dass die Kinder fleißig die Bibliothek in Anspruch nehmen, oder Autorenlesungen, die dazu motivieren sollen, Interesse an einem bestimmten Autor zu wecken, oder Buchvorstellungen durch Klassenkameraden und so weiter und so fort. Es gibt eine große Menge animierender und begeisternder Projekte, deren Leistungen hier nicht geschmä-

lert werden soll. Es fällt aber auf, dass diese Animationen allesamt primär auf Motivation zielen, also auf eine Einstellung des Individuums. Sie zielen damit nicht auf den Leseprozess selbst, sondern auf eine relativ prozessferne Komponente von Lesekompetenz. Denn es wird ja nicht notwendig mehr gelesen durch diese Animationen, sondern es wird gewissermaßen für das Lesen Werbung gemacht. Dass der Prozess des Lesens selber durch solche Leseanimationen trainiert oder unterstützt wird kann man jedenfalls nicht sagen. Wieder wird sichtbar, was in der Tendenz schon beim Literaturunterricht der Fall ist: Diese Verfahren der Leseanimation sind vermutlich relativ erfolgreich bei solchen Schülerinnen und Schülern, die kaum basale Probleme auf der Prozessebene haben, sondern die lediglich aktuell nicht lesemotiviert sind oder denen ein anregendes lesendes Umfeld fehlt, so dass sie deshalb faktisch nicht lesen. Sie lassen sich gegebenenfalls animieren. Aber diejenigen Schüler und Schülerinnen, für die literarisches Lesen nicht zu den Gewohnheiten ihrer sozialen Umgebung gehört und die die entsprechenden leseulturellen Fähigkeiten biografisch nicht erworben haben, diese Schüler werden durch diese Verfahren offensichtlich kaum unterstützt.

Die Autoren der ersten PISA-Studie haben den Finger gewissermaßen in diese Wunde gelegt, indem sie kritisiert haben, dass in Deutschland die dominante Praxis der Leseförderung in Leseanimationen besteht. Damit, so der Vorwurf, ist die Leseförderung nicht gut an die tatsächlichen Lesedefizite der Schülerinnen und Schüler angepasst. Diese tatsächlichen Lesedefizite haben die Studien bekanntlich auf der Ebene ausgemacht, auf der sie größtenteils auch getestet haben, auf der Prozessebene. Viele Schüler können schon basale Prozessleistungen nicht erbringen, sie können beispielsweise explizit gegebene Informationen im Text nicht erfassen, sie können diese Informationen dann natürlich auch nicht inhaltlich zusammen binden und insofern keine globale Kohärenz errichten. Folglich haben die PISA-Autoren insbesondere für das Lehren von Lesestrategien plädiert.

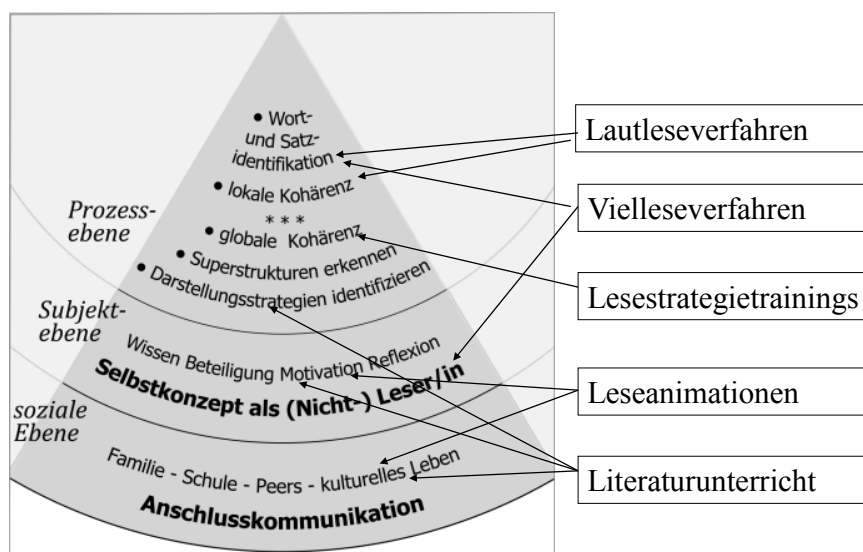


Abb. 3

Lesestrategien sind geistige Aktionen, mit denen man sich bewusst klar macht, was ein Absatz oder Text bedeutet; sie werden meist während des Lesens angewandt. Grob kann man drei große Gruppen solcher Strategien unterscheiden: Mit wiederholenden Lesestrategien, also z.B. noch einmal lesen oder einen Absatz nach dem Lesen zusammenfassen, überwindet man lokale Verstehensprobleme. Ordnenen Lesestrategien werden verwendet, wenn Wichtiges im Text markiert wird, Abschnitte zusammenfasst werden oder man sich den Aufbau des Textes explizit klar macht – man sortiert sozusagen den Text inhaltlich. Mit elaborierenden Lesestrategien schließlich kann man besonders dichte Texte oder Abschnitte entfalten, etwa Lexikoneinträge oder lyrische Texte, indem man z.B. Fragen an den Text formuliert oder eigene Erfahrungen assoziiert. Man faltet den Text damit sozusagen auseinander und reichert ihn an, während die ordnenen Lesestrategien die umgekehrte Richtung vollziehen, sie reduzieren den Text auf inhaltliche Kerne.

Insgesamt kann man sagen: Lesestrategien sind mentale Schritte, mit denen man sich einen Text gezielt und bewusst eigenständig erarbeitet. Sie sind primär darauf ausgerichtet, dass der inhaltliche Zusammenhang eines Textes konstruiert wird. Damit sind Lesestrategietrainings sehr viel deutlicher auf den Leseprozess hin orientiert als der Literaturunterricht und die Leseanimationen.

Die Notwendigkeit, Lesestrategien explizit zu lehren, ist durchaus an den deutschen Schulen angekommen. Es existieren Lesestrategie-Traniningsprogramme, die über einen bestimmten Zeitraum – z.B. 5 Wochen – im Unterricht durchgearbeitet werden. Allerdings sind die Erfolge, soweit sie gemessen wurden, nicht rundherum überzeugend: Es gelingt kaum, die Strategien von dem Wissensbereich, in dem sie erworben wurden – z.B. literarische Texte – zu übertragen in den Bereich, für den sie auch gelten sollen, z.B. auf Texte in einem Sachfach. Die Arbeit mit Strategien muss wohl noch intensiviert und auch für die Fächer ausdifferenziert werden.

Außerdem sieht es durchaus nicht so aus, als sei mit dieser Aufnahme von Lesestrategien in das Curriculum der Gruppe der sehr schwachen LeserInnen wirklich geholfen worden. Denn Lesestrategietrainings zielen ja ebenfalls nicht auf die basalen Lesefähigkeiten, über die ich eingangs sprach und die ganz oben in der Grafik angezeigt sind. Lesestrategietrainings sind vermutlich am erfolgreichsten bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die zwar flüssig lesen, aber die Textinhalte nicht (oder nicht ausreichend gut) verarbeiten.

Es gibt Verfahren der Leseförderung, die auf die basalen Anforderungen zielen: Das sind zunächst Projekte, bei denen die Lesemenge radikal gesteigert wird, sogenannte Vielleseverfahren. Schon vor einigen Jahrzehnten hat Richard Bamberger in Österreich damit insbesondere die Altersgruppe der 10-13-Jährigen gefördert. Durch Anreize wird erreicht, dass die Kinder über längere Zeiten hinweg beispielsweise wöchentlich ein selbst gewähltes Buch lesen. Das wird auch überprüft, belohnt usw. (zuletzt: Bamberger 2000). Im Unterschied zu Leseanimationen wird bei Vielleseprogrammen das Lesen tatsächlich eingefordert. Die Qualität der zu lesenden Texte ist hier kein zentrales Kriterium.

Der Gedanke dahinter ist nachvollziehbar: Der Übergang zum autonomen Lesen soll in der späten Kindheit sicher gestellt werden. Dafür ist es notwendig, dass das Lesen müheloser wird, dass es sich flüssig vollzieht, damit nicht immer wieder Dechiffrier-Notwendigkeiten die Konzentration auf die inhaltlichen Zusammenhänge stören. Außerdem wird sich das genießende Lesen dadurch als Gewohnheit verfestigen, so kann man hoffen.

Wer mehr liest, kann es besser, das ist die schlichte These, der hinter solchen Programmen steht. Dem ist sicher zuzustimmen. Und doch ist die Frage nach der notwendigen Dosis viel diffiziler als es scheint. Denn allein der Umstand, dass viel Lesen mit höherer Lesekompetenz statistisch korreliert, bedeutet noch nicht, dass die beiden Merkmale kausal zusammen hängen. Und selbst wenn es so wäre, wüssten wir noch immer nichts über die Wirkrichtung der Kausalität: Es ist eben gut möglich, dass Leser deshalb lesemotiviert sind, weil sie kompetent sind oder sich so fühlen (vgl. zum Zusammenhang von Motivation und Kompetenz in empirischer Perspektive: Retelsdorf/Möller 2012).

In meiner knappen Skizze kann ich das nicht im Einzelnen diskutieren. Wichtig ist mir hier der Hinweis, dass einerseits tatsächlich vieles für Vielleseprogramme im Rahmen einer lesenden Schule spricht, und dass Schulen dringend ein unterstützendes lesekulturelles Klima schaffen sollten, in dem viele positive Vorbilder und auch ein bisschen Nachdruck, was die Lesemenge angeht, verwirklicht werden. Für Kinder, die in literal wenig anregenden Umfeldern aufwachsen, können so die Bedingungen glückender Lesesozialisierungen vermutlich ein Stück weit nachgestellt werden. Andererseits haben wir auch hier nicht die Lösung aller lesedidaktischen Probleme vorliegen: Die eigenständige Lektüre, die Vielleseprogramme fordern, ist voraussetzungsreich, und jenes knappe Fünftel aller 15-Jährigen, das laut PISA nicht die Mindestkompetenzen beim Lesen erreicht hat, schafft das wohl nicht oder nur mit einer radikalen Absenkung des Anforderungsgehalts und der Länge der Texte sowie mit einer kontinuierlichen und engmaschiger Unterstützung.

Diese Gruppe hat noch Probleme bei den basalen Prozessleistungen, mit der Leseflüssigkeit, d.h., die Automatisierung derjenigen Komponenten, die ganz oben in diesem Kreissegment stehen, ist nicht vollzogen. Man merkt es beispielsweise daran, dass sie erheblich langsamer und stockender lesen als sie sprechen und/oder viele unkorrigierte Lesefehler machen.

Wie kann die basale Automatisierung der Wort- und Satzerkennung gefördert werden? Die Antwort ist einfach: Durch Üben. Für diese Leser muss sichergestellt werden, dass sie tatsächlich lesen, dass sie nicht schon nach fünf Sätzen der Mut verlässt und dass sie auch nicht bloß Wort an Wort reihen, sondern die Ebene der lokalen Kohärenz mental mindestens erreichen. Als wirksam haben sich hier sogenannte Lautleseverfahren erwiesen. Dabei lesen die Schülerinnen und Schüler halblaut vor und werden dabei von einem Lesemodell begleitet – das kann beispielsweise eine Mitschülerin, ein Mitschüler sein. Außerdem wiederholen sie lesend ein und das gleiche kurze Textstück, um die Wörter in den Sichtwortschatz aufzunehmen, die Satzstrukturen einzuschleifen, den Inhalt sicher zu verstehen und auch, um unmittelbar zu erfahren, wie schnell man sich beim Lesen verbessern kann, wenn man übt (Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011).

Lautleseverfahren haben sehr gute Ergebnisse bei der Leseflüssigkeit und auch beim Textverstehen gezeigt bei 12 Jährigen, deren Leseleistungen deutlich unter dem Durchschnitt liegen, also beim schwächsten Fünftel eines Jahrgangs. Außerdem haben sie, wenn auch weniger deutlich, Wirkung gezeigt für durchschnittliche Kinder am Anfang ihrer Leseentwicklung, nämlich für 9-Jährige an Primarschulen: auch da sind sie sinnvoll (vgl. Gold/Behrendt/Lauer-Schmaltz/Rosebrock 2012), wie übrigens vermutlich auch generell im Fremdsprachenunterricht aller Altersgruppen. Sie lassen sich einfach in den laufenden Unterricht integrieren, wenn die Texte, die in den Fächern ohnehin anstehen, nicht still, sondern paarweise mehrfach (halb-)laut gelesen werden. Lautleseverfahren zielen auf basale Lesefähigkeiten. Wenn die dominanten Leseprobleme der Gruppe, um die es geht, dort oder zumindest auch dort liegen, dann sind sie angebracht. Leseförderung braucht, ich komme immer wieder darauf zurück, grundsätzlich als ersten Schritt eine gute Diagnostik.

Fazit

Was eben anhand des Kompetenzmodells erläutert wurde, findet sich in der folgenden Tabelle noch einmal zusammengefasst und systematisch angeordnet (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S.13). Rechts stehen die anspruchsvolleren Verfahren, die eine erfolgreiche Lesesozialisation schon ein ganzes Stück weit voraussetzen; der Literaturunterricht ist dabei am voraussetzungsreichsten. Es geht im Literaturunterricht um die Bedeutungen in großen Zusammenhängen, der Unterricht entfernt sich gewissermaßen weit von der unmittelbaren Textoberfläche. Die Verfahren der Leseanimation sind schon weniger anspruchsvoll, denn es obliegt jedem Einzelnen, ob er faktisch liest oder es lässt. Lesestrategietrainings, in der Mitte, richten sich in der Regel darauf, dass der inhaltliche Zusammenhang eines Textes verstanden wird. Es geht also nicht primär darum, über Texte zu reflektieren, wie es vor allem im Literaturunterricht der Fall ist, sondern sie auf der sprachlichen Oberfläche angemessen zu verstehen.

Lautlese-Verfahren	Viellese-Verfahren	Lesestrategien trainieren	Leseanimation	Literaturunterricht
Zielen auf die Verbesserung von Leseflüssigkeit (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens) Trainieren den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum Sequenzieren von Sätzen [Muttersprachen- + Fachunterricht]	Zielen global auf Steigerung der Leseleistungen auf allen Prozessebenen und auf Steigerung der Motivation Trainieren die Selbststeuerung auf Prozessebene; betreffen das Selbstbild als LeserIn [Muttersprachen- + Fachunterricht]	Zielen auf die Verbesserung von Leseverstehensleistungen von Sequenzen und Texten Trainieren die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen [Muttersprachen- + Fachunterricht]	Zielt auf Motivationssteigerung durch Inszenierung literarischer Kultur, zielt auf Selbststeuerung auch der Handlungsebene Indirekte (prozessferne) Förderung, betrifft das Selbstbild als LeserIn [Schulkultur + Muttersprachenunterricht]	Zielt auf Literaturwissen , Vertiefung des Textverstehens , ggf. Intensivierung der subjektiven Beteiligung Inszeniert Anschlusskommunikation und Reflexion [Literaturunterricht]

Viellese-Verfahren setzen, wie gesagt, dominant auf eine Ausweitung der Lesemenge: Sie fordern einiges an lesekulturellen Fähigkeiten, an Engagement und Durchhaltevermögen vom Einzelnen ein, auch die Leseflüssigkeit muss im Verhältnis zur Textschwierigkeit gut sein, sonst wird das Verfahren frustrierend. Wer aber ohnehin keine basalen Leseprobleme mehr hat, dessen Textverstehensfähigkeiten verbessert sich dadurch vermutlich nicht weiter.

Die Lautleseverfahren ganz links zielen schließlich auf basale Prozesskomponenten, nämlich auf das flüssige Entziffern von Wörtern und Sätzen. Sie sind damit ein elementares Trainingsverfahren für Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Problemen, das übrigens auch durchaus motivationssteigernd sein kann, wenn den Betroffenen beispielsweise mit kleinen Tests sichtbar gemacht wird, wie deutlich sich das Lesen und Textverstehen dadurch verbessert.

Von links nach rechts zielen die Verfahren also auf zunehmend komplexere Komponenten von Lesekompetenz. Das heißt aber nicht, dass mit den jungen Lesern kein Literaturunterricht, mit den älteren keine Lautleseverfahren gemacht werden sollten, ganz im Gegenteil: Diese Systematik ist kein Erwerbsmodell, und die verschiedenen Teilkomponenten der Lesekompetenz werden durchaus nicht von links nach rechts und auch nicht anders herum erworben - überhaupt folgt ihr Erwerb nicht schrittweise aufeinander. Im Gegenteil: Textverstehen ist von allem Anfang an sinnorientiert und sozial situiert, und die verschiedenen Teilkomponenten von Lesekompetenz wachsen den Kindern und Jugendlichen parallel zu. Dass wir Sinnzusammenhänge konstituieren, dass wir uns emotional am Geschehen von Figuren beteiligen, dass wir unser Wissen durch Lektüre erweitern, dass wir durchschauen, was Texte intendieren – all diese Komponenten von Lesekompetenz werden schon sehr früh mit den einfachsten Bilderbüchlein gefordert und differenzieren sich im Verlauf des Heranwachsens aus. Wie das im Einzelnen geschieht, das ist eine aktuelle und große Frage an die didaktische Forschung.

Literatur

- Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes »Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade«. Baltmannsweiler: Schneider.
- Christmann, Ursula (2010): Lesepsychologie. In Michael Kämper van den Boogart, Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht I. (Handbuchreihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 148-200.
- Gold, Andreas; Behrendt, Silke; Lauer-Schmaltz, Marie; Rosebrock, Cornelia (2012): Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In: Cornelia Rosebrock, Andrea Bertschi-Kaufmann: Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim und München: Juventa, im Druck.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim; München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz - Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 123-149.
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Wirthwein, Heike; Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim, München: Juventa.
- Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2012): Lesemotivation und Lesekompetenz in der Sekundarstufe I: Zentrale Ergebnisse der LISA-Studie. In: Cornelia Rosebrock, Andrea Bertschi-Kaufmann: Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim und München: Juventa, im Druck.
- Rosebrock, Cornelia (2008): Lesesozialisation und Leseförderung; literarisches Leben in der Schule. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, Neubearbeitung, S. 163-183.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011): „Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Autorin

Cornelia Rosebrock ist Professorin für neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Leseforschung und Lese- und Literaturdidaktik, wobei sie sich insbesondere auf schwache Leserinnen und Leser konzentriert. In einem Projekt zur Lesesozialisation erforschte sie mit ihrer Arbeitsgruppe von 1998 bis 2004 die Lesesozialisationsverläufe und die Einstellungen zum Lesen von jungen Leuten mit niedrigem Bildungsabschluss („Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten“, 2004), es folgten mehrere Projekte, in denen die Wirksamkeit von Lautleseverfahren für die Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Textverstehens nachgewiesen werden konnte (zuletzt: „Leseflüssigkeit fördern“, 2011). Aktuell wird ein Projekt zur Förderung eigenständigen Lesens bei schwachen Sechstklässlern abgeschlossen.

Seit fünf Jahren ist sie an der nationalen empirischen Überprüfung der Bildungsstandards Deutsch beteiligt. Mit Andrea Bertschi-Kaufmann und dem „Zentrum Lesen“ organisierte sie bereits zwei internationale Tagungen zu Literalität und ihrem Erwerb in der Südschweiz.

Qu'est-ce que la compétence en lecture et comment peut-on l'encourager ?

Cornelia Rosebrock

Chapeau

L'article suivant présente la « compétence en lecture » comme une aptitude multidimensionnelle. Il commence par une petite esquisse des étapes fondamentales de la socialisation par la lecture, en lien avec la nécessité, pour l'école, d'évaluer qualitativement l'aptitude des élèves à la lecture, aussi bien au degré primaire que dans la suite de leur cursus. L'article passe ensuite brièvement en revue les mesures actuellement débattues visant à soutenir la fluidité et la compréhension de la lecture et les met en relation avec le modèle développé de compétence en lecture. Il répond en premier lieu à la question de la correspondance entre le mode de soutien et les composantes de la compétence en lecture. En conclusion, les mesures de soutien sont présentées sous la forme d'un tableau qui les évalue à l'aune de la pratique scolaire, dans le but de fournir aux enseignants des indications sur l'adéquation de ces mesures.

Mots-clés

compétence en lecture, soutien à la lecture, modèle de compétence, mesures de soutien à la lecture

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2012 von leseforum.ch veröffentlicht.