

- Sherman, J. (1997). The effect of question preview in listening comprehension tests. In: *Language Testing*, 14 (2), S. 185–213.
- Siegel, J. (2014). Exploring L2 listening instruction: Examinations of practice. In: *ELT Journal*, 68(1), S. 22–30.
- Tsui, A. & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. In: *Applied Linguistics*, 19(4), S. 432–451.
- van Zeeland, H. (2013). L2 vocabulary knowledge in and out of context: Is it the same for reading and listening? In: *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(1), S. 52–70.
- van Zeeland, H. (2014). Lexical inferencing in first and second language listening. In: *The Modern Language Journal*, 98(4), S. 1006–1021.
- van Zeeland, H. & Schmitt, N. (2013a). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? In: *Applied Linguistics*, 34(4), S. 457–479.
- van Zeeland, H. & Schmitt, N. (2013b). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. In: *System*, 41 (3), S. 609–624.
- Vandergrift, L. (2011). Second language listening: Presage, process, product, and pedagogy. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (2. Aufl., S. 455–471). New York: Routledge.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. In: *Language Learning*, 60 (2), S. 470–497.
- Winke, P., Gass, S. & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used in foreign language listening activities. In: *Language Learning & Technology*, 14, S. 65–86.

Kirsten Redlin

Leseverstehen

1 Einleitung

Vom Lesen sprechen wir, wenn wir Geschriebenes mit den Augen und dem Verstand erfassen, also einem geschriebenen Text Informationen entnehmen. Die Fähigkeit zum verstehenden Lesen ist unbestritten von immens wichtiger Bedeutung für das Lernen in allen Bereichen des Lebens. Es stellt eine Schlüsselkompetenz dar, auch für den schulischen Erfolg, da die Vermittlung von Lerninhalten weiterhin vornehmlich auf der Grundlage von Texten erfolgt. Es bedarf deswegen einer gezielten und effektiven Leseförderung. Empirische Schulleistungsstudien wie PISA (2000, 2009) haben jedoch aufgezeigt, dass die Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler in ihrer Muttersprache zu wünschen übrig lässt, was auch Folgen für den Fremdsprachenerwerb und die Lesesozialisation in der Fremdsprache haben kann. Zudem ist die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler insgesamt als niedrig einzustufen. Aus diesen Gründen kam nach PISA der Förderung der Lesekompetenz wieder eine stärkere Aufmerksamkeit zu. Der Englischunterricht trägt dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, eine fremdsprachliche Lesekompetenz zu erwerben, deren große Bedeutung ebenfalls unumstritten ist (vgl. u. a. Kieweg 2016, S. 137). Um diese gezielt zu fördern, ist es für Englischlehrkräfte lohnenswert und notwendig, sich mit den neurobiologischen Grundlagen des Leseprozesses, dem Begriff der Lesekompetenz, den unterschiedlichen Lesestilen und den für das Lesen unabdingbaren Lesestrategien und -techniken auseinanderzusetzen. Die Kenntnis geeigneter Methoden zur praktischen Umsetzung dieses Professionswissens können zu einem Unterricht führen, der die Lesekompetenz systematisch fördert und so Schülerinnen und Schüler sowohl zum Kommunizieren in der Fremdsprache befähigt, als auch ihnen den Zugang zu Literatur ermöglicht, vor allem auch über die Schule hinaus.

2 Lesen als Prozess

In den letzten Jahrzehnten ist der neuronal äußerst komplexe Leseprozess, bei dem unser Gehirn in höchstem Maße aktiv ist, gut erforscht worden (vgl. Rayner 1998). Um Lesen im Unterricht gezielt fördern zu können, ist die Kenntnis dieser Abläufe von grundlegender Bedeutung, da beispielsweise nur dann Lesestrategien und die Lesegeschwindigkeit sinnvoll trainiert werden können. Der als rezeptive Fähigkeit beschriebene, bekanntermaßen allerdings höchst aktive, Lesevorgang wurde bezogen auf unterschiedliche Variablen, wie unter anderem

Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen und Genauigkeit, empirisch untersucht. Häufig geschah dies durch Erfassung der Augenbewegungen des Lesenden. Diese scheinen in direktem Zusammenhang mit den Lesefähigkeiten zu stehen, wobei es eine deutlichere Verbindung von Augenbewegung zu Lesegeschwindigkeit als zum Leseverstehen gibt (vgl. Krieber et al. 2016). Man geht davon aus, dass während des Leseprozesses, unabhängig ob L1 oder L2, die Augen Sprünge über mehrere Wörter hinweg nach vorn machen (*saccades*), sich an bestimmten Punkten länger aufhalten (*fixations*) und die Augen Sprünge zurück machen (*regressions*). Diese drei Augenbewegungen können unterschiedlich lang dauern beziehungsweise verschieden weit reichen, wobei geübte Lesende kürzer und weniger häufig fixieren, längere Sakkaden ausführen und weniger häufig zurückspringen, während die Augen eines lese schwachen Menschen z. B. deutlich länger fixieren. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass die Graphem-Phonem-Korrespondenz einer Sprache dabei eine Rolle spielt und beispielsweise die geringere orthografische Konsistenz des Englischen im Vergleich zum Deutschen die Lesegeschwindigkeit beeinflussen und herabsetzen kann (ibid.). Weiterhin werden verschiedene Modelle der Sprachwahrnehmung beim Lesen diskutiert wie das Zwei-Wege-Modell, das Triangle-Modell (für beide vgl. Binder et al. 2005) und das E-Z-Reader-Modell (vgl. Reichle et al. 2012). Letzteres geht von der Annahme aus, dass Augenbewegungen Wortverarbeitungsprozesse widerspiegeln, da die Aufmerksamkeit auf ein weiteres Wort erst nach erfolgter Wortidentifikation zum nächsten verlagert wird und danach der lexikalische Zugriff (Aktivierung der Wortbedeutung) sowie die Eingliederung in den Kontext erfolgen (vgl. Bölte 2018). Auf diesem Modell beruhende Studien konnten zeigen, dass es deutliche Unterschiede gibt beim Lesen in der Erst- und Zweitsprache, die denen von Kindern und Erwachsenen in der L1 ähneln, und dass diese vermutlich abhängen von der Geschwindigkeit des lexikalischen Zugriffs auf den verfügbaren Wortschatz (im mentalen Lexikon). Dies legt die Annahme nahe, dass vor allem der Umfang des Wortschatzes die Leseentwicklung maßgeblich beeinflusst (vgl. Cop et al. 2015) und somit gezielte Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen kann, die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler wesentlich zu verbessern.

Einigkeit herrscht hinsichtlich der Tatsache, dass das Lesen durch interaktive Modelle beschrieben werden kann, die zwischen zwei gleichzeitig ablaufenden Prozessen unterscheiden: dem *Top-down*- und dem *Bottom-up*-Prozess. Die verschiedenen Modelle erlauben Erklärungen für die zahlreichen Variablen, die mit dem Leseprozess verbunden sind, und unterstützen die beiden Prozesse unterschiedlich stark, je nachdem, welchen interaktiven Fokus sie haben (Hudson 2007, S. 33). *Bottom-up*-Prozesse implizieren, dass Lesende Bedeutung aus Zeichen, Buchstaben, Wörtern, Satzteilen, Nebensätzen und Sätzen konstruieren, indem sie den Text in phonemischen Einheiten verarbeiten, die eine lexikalische Bedeutung besitzen, und sie erst dann die Bedeutung in linearer Weise aufbauen (*text- or data-driven approach*) (Urquardt & Weir 1998, S. 42). Ein solcher dekodie-

render Leseprozess kann demnach als ein geregelter Weg vom Sinneseindruck über das Textverstehen bis hin zur Resonanz/Rückinformation (*response*) verstanden werden: Die Interpretation eines Textes hängt demnach vom Verständnis der einzelnen Sätze ab, die wiederum das Verständnis der Wörter voraussetzen etc. Dem stehen Modelle von *Top-down*-Prozessen gegenüber, welche von der Annahme ausgehen, dass Lesende sich einem Text mit bereits vorhandenen Erwartungen, Hypothesen und einem ihnen eigenen soziokulturellen Orientierungswissen nähern. Diese liegen gleichsam über der Textverstehensebene, und die Lesenden geben sich über sie zur Textebene hinab (*reader-driven approach*) (ibid.), um ihre zuvor aufgestellten Annahmen am Text zu überprüfen. Ein Titel oder der erste Satz eines Absatzes erzeugen Erwartungen, die den weiteren Leseprozess steuern. Um den Text zu verstehen, müssen die Lesenden nicht jedes Wort lesen, was wiederum der *Bottom-up*-Prozess voraussetzen würde. Der Prozess des Leseverstehens ist also als dynamischer interaktiver Vorgang zwischen diesen beiden Prozessen anzusiedeln, der sowohl kognitive Vorgänge höherer Ordnung und Hintergrundwissen als auch textspezifische Merkmale einschließt. Dies bedeutet weiterhin, dass ein lesender Mensch, der an einen Text herantritt, um ihn zu verstehen, dies sowohl mit der Absicht tun kann, seine persönliche Interpretation zu entwickeln, als auch das Ziel verfolgen kann, die ursprünglichen Absichten der Autorin/des Autors zu entschlüsseln (Hedge 2000, S. 189).

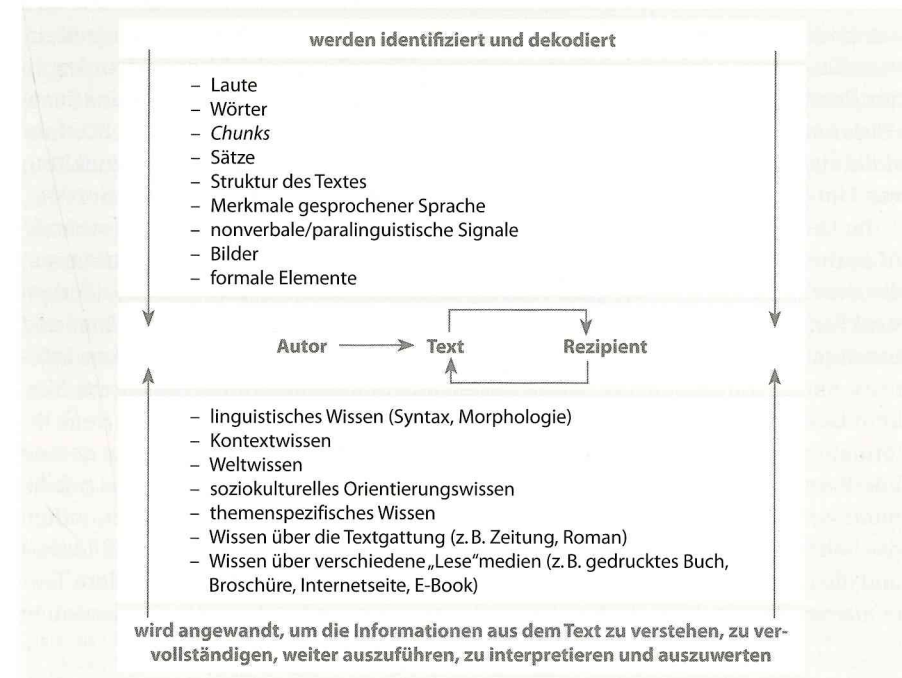


Abb. 1: Textrezeption als interaktiver Prozess (adaptiert nach Surkamp & Yearwood 2018, S. 91; vgl. Hedge 2000, S. 188 ff)

Lesende erschließen sich die Textbedeutung also sowohl mit ihrem systemischen Vorwissen (*Top-down*) als auch mithilfe ihrer schematischen Kenntnisse wie Dekodieretechniken (*Bottom-up*). Es sollte auch im Fremdsprachenunterricht im Blick behalten werden, dass beide Prozesse beständig miteinander interagieren, selbst wenn man sich nur die Bedeutung eines einzelnen unbekannten Wortes in einem Text verdeutlichen möchte: Wer nicht weiß, wie eine christliche Kirche aussieht, wird Schwierigkeiten haben, sich das in diesem Beispiel gezielt von Hedge als *nonsense word* verwendete *stram* mithilfe der Erklärung *tall structure on a Christian church* zu erschließen (vgl. Hedge 2000, S. 188). Im Unterricht sollten sich Lehrkräfte dieser Prozesse bewusst sein, denn es ist davon auszugehen, dass Lernende Unterstützung sowohl für *Top-down*- als auch für *Bottom-up*-Techniken der Texterschließung benötigen (vgl. *ibid.*, S. 190). Abschließend gilt hervorzuheben, dass Lesen mehr als eine bloße Fertigkeit ist, sondern vielmehr einen vielschichtigen und durch verschiedene Subkompetenzen sowie affektive und kognitive Dimensionen bestimmten entwicklungsfähigen Prozess darstellt, der zudem auf mehreren Ebenen stattfinden kann.

Die bereits gewonnenen Forschungsergebnisse werfen die Frage auf, ob diese zusammenwirkenden einzelnen Prozesse überhaupt voneinander getrennt werden können. So entwickelt sich beispielsweise ein *lower-level skill* (wie das Dekodieren von Zeichen und Wörtern) durch Übung zu einem automatisierten Prozess und braucht irgendwann weniger Aufmerksamkeit, sodass Lesende ihre Aufmerksamkeit für die Entwicklung von *higher-level skills* (wie übergreifendem Textverständnis) heranziehen können. Für diese zwei Ebenen werden in der Forschung verschiedene Taxonomien vorgeschlagen, die aber keine feste Hierarchie zeigen. Zudem stellt sich die Operationalisierung solcher einzelner *skills* als problematisch heraus, wenn auch deren Kenntnis für die Entwicklung von Unterricht zur Leseförderung sinnvoll sein mag (vgl. Hudson 2007, S. 103).

Im Unterricht lassen sich diese Prozesse in bewährter Weise durch bestimmte Aufgaben und geeignete Unterrichtssequenzen des intensiven Lesens aktivieren, die durch *pre*-, *while*- und *post-reading activities* bereitgestellt werden. Zudem strukturieren diese den Lernprozess für die Schülerinnen und Schüler. Zunächst bereiten sie die Lernenden auf neue Textinhalte vor (*pre-reading*), wecken Interesse und Erwartungen, die Schülerinnen und Schüler identifizieren eigene Vorkenntnisse und Hintergrundwissen (sprachlich und inhaltlich), erwerben neue Informationen über den Text und gewinnen im Vorfeld einen Eindruck von dessen Inhalt und Struktur (Hedgcock & Ferris 2009, S. 191). Während des Lesens (*while-reading*)¹ werden die Lernenden durch geeignete Übungen unterstützt, indem die Lehrkraft dadurch Textverstehen und Interpretation ermöglicht und fördert und die Lernenden anleitet, Lesestrategien zu erproben, die auch auf andere Texte anwendbar sind. Nach dem Lesen überdenken und nutzen die Schülerinnen

und Schüler Texte und Informationen für vielseitige Zwecke (*post-reading*) (Grabe & Stoller 2011, S. 133): Sie fassen zusammen, reagieren auf das Gelesene und nehmen kritische Einschätzungen vor. In dieser Phase bietet sich auch die angeleitete Verbindung von Lesen und Schreiben (Textproduktion) an.

Für die Strukturierung des Leseprozesses durch *pre*-, *while*- und *post-reading activities* können verschiedene methodische Vorgehensweisen gewählt werden (vgl. *ibid.*).

reading lesson stage	example activities
Pre-reading	presenting key vocabulary, identifying main themes in the reading, predicting information in the text, tapping appropriate background knowledge, making connections between new and known information
While-reading	examining a difficult paragraph, confirming predictions, clarifying comprehension, guessing new word meaning
Post-reading	summarising, evaluating, confirming predictions, sorting, building vocabulary knowledge, highlighting key information

Tab. 1: Mögliche Aufgaben für die Phasen einer Stunde zum Leseverstehen

Auch wenn sich diese strukturierende methodische Vorgehensweise im Unterricht zur Förderung des Leseprozesses bestens bewährt hat, ist es für die Lehrkraft wichtig zu beachten, dass auf verschiedene Weise durchgeführte Unterrichtsmethoden unterschiedliche Ziele ansteuern können. Dies sei am Beispiel der Einführung unbekannter Wörter als *pre-reading activity* zur „Vorentlastung“ eines Textes näher erläutert. Eine Studie, welche das rezeptive oder produktive Vokabellernen mithilfe von Wortpaarlisten untersuchte (vgl. Webb 2009),² konnte zeigen, dass beide Herangehensweisen effektiv waren, Wörter zu lernen und anzuwenden. Das rezeptive Lernen führte vorrangig zur Verbesserung des Textverständnisses, das produktive Lernen hingegen zu einem erfolgreicherem, im Anschluss stattfindenden Schreibprozess, also einer produktiven Anwendung der neuen Wörter. Die Lehrkräfte sollten demnach diese Richtungen durch geeignete Methoden und Lernstrategien bewusst ansteuern, um die jeweilige kommunikative Fertigkeit gezielt zu fördern (vgl. Webb 2009).

Als grundlegend bedeutsam für die Förderung der komplexen Prozesse, die den Lesevorgang konstituieren, sei hier angemerkt, dass Lesen vorrangig durch Lesen geübt wird und weniger durch Übungen, mögen sie noch so aktivierend und geeignet sein. Lesekompetenz wird vor allem durch extensives Lesen über einen längeren Zeitraum hinweg gefördert, auch wenn das extensive Lesen wie-

¹ In der Literatur wird diese Unterrichtsphase (*lesson stage*) auch als *during-reading stage* bezeichnet (vgl. Grabe & Stoller 2011, S. 133).

² In Webbs Untersuchung zu Vokabellernstechniken mit N = 71 japanischen Studierenden im 7. Lernjahr Englisch lernte die Hälfte der Gruppe 15 Vokabeln, „englische“ Nonsens-Wörter, auf rezeptive Weise (auf der Liste mit Wortpaaren wurden die Wörter in der Zielsprache gelesen, dann deren zum Lernen zunächst verdeckte muttersprachliche Bedeutung gelernt, L2/L1), die andere Hälfte las erst die muttersprachlichen Wortbedeutungen und lernte dann die Vokabeln in der Zielsprache (L1/L2) als produktive Lernstrategie.

derum für sich allein nicht ausreicht, um das Leseverstehen zu fördern (Lightbown & Spada 2013, S. 206).

Für die Texterschließung haben sich spezielle Visualisierungsaufgaben – sogenannte *graphic organisers* – als äußerst effektiv erwiesen, da sie den Schülerinnen und Schülern durch ihre klare und einfache Darstellung helfen, zu erkennen, inwiefern welche und wie Informationen in einem Text organisiert sind. Somit wird ihnen ein grafisches Werkzeug an die Hand gegeben, wichtige Hinweise für die Texterschließung zu finden (Grabe 2009, S. 243). Beispiele für häufig vorkommende Muster, die Organisation von Informationen betreffend, sind *cause-effect*, *problem-solution*, *comparison-contrast*, *for-against*, *main idea-supporting ideas* oder *chronology/timeline*. Beispielsweise können die Schülerinnen und Schüler mithilfe von *graphic organisers* – zunächst mit Anleitung durch die Lehrkraft, dann zunehmend selbstständig – dabei unterstützt werden, in einer *post-reading*-Phase vom Lese- in den Schreibprozess zu kommen, indem sie damit ein Problem und seine möglichen Lösungen identifizieren (vgl. Jiang & Grabe 2009, S. 36–38) und diese als Basis für die Textproduktion nutzen können.

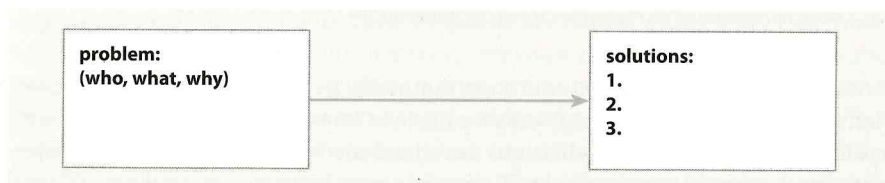


Abb. 2: Beispiel eines elementaren *graphic organisers* zur Identifikation des Musters *problem-solution* (vgl. Jiang & Grabe 2009, S. 36f.)

Graphic organisers können ebenfalls eingesetzt werden, um das Leseverstehen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen. Man findet sie unter anderem auf zahlreichen Websites zum Download, in Methodenbüchern, vor allem aber in englischsprachigen Lehrmaterialien.³ Sie sind auch leicht selbst zu erstellen, falls kein für den Text passendes Muster zur Verfügung stehen sollte.

3 Förderung der Lesemotivation

Motivation im Fremdsprachenunterricht allgemein ist ein äußerst komplexes Phänomen und wird als Konstrukt auf unterschiedliche Weise definiert. Die Literatur

unterscheidet zum einen zwischen intrinsischer (aus eigenem Antrieb herrührender) und extrinsischer (von außen bestimmter) Motivation, bezogen also auf den Ursprung der Motivation. Zum anderen wird unterschieden zwischen *instrumental motivation* (Sprachlernen, um praktische oder unmittelbare Ziele zu erreichen) und *integrative motivation* (Sprachlernen zur Persönlichkeitsentwicklung und als kulturelle Bereicherung auch im persönlichen (Sprach-)Kontakt (vgl. Gardner & Lambert 1972). Während Gardner und Lambert ihrem Motivationskonstrukt, welches auch die Grundlage der ersten empirischen Betrachtungen zur Lesemotivation bildete, vorrangig psychosoziale Faktoren zugrunde legten, erweitert sich seit den 1990er-Jahren der Blick in Richtung eines pragmatischeren und für den Unterricht direkter anwendbaren Begriffs zur Lesemotivation (vgl. Dörnyei 1994, S. 273). Hieraus lässt sich ableiten, dass die Lesemotivation in der Fremdsprache (L2) domänenspezifisch ist, also vor allem mit dem Lesen (auch in der L1) zu tun hat und weniger mit der L2-Sprachlernmotivation. Diese Ergebnisse werden gestützt von der Tatsache, dass sich in Studien zum Lernen in der Fremdsprache die Lesemotivation generell als stabiler erwiesen hat als beispielsweise die Sprachlernmotivation allgemein (vgl. Grabe & Stoller 2011, S. 122). So sind als die zwei stärksten Einflussfaktoren auf die Lesemotivation die intrinsische Lesemotivation sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache zu bezeichnen (vgl. Takase 2007, S. 1). Während sich sowohl die integrative als auch die instrumentelle Motivation in unterschiedlichen Szenarien als starke Prädiktoren für erfolgreiches fremdsprachliches Lernen erwiesen, zeigte sich, dass intrinsisch gesteuertes Lernen, welches sowohl instrumentell als auch integrativ ausgeprägt sein kann, stets zu größeren Lernerfolgen führte als extrinsisch motivierende Faktoren (Hedgcock & Ferris 2009, S. 62). Was den Unterricht anbelangt, kann nach Ansicht von Hedgcock & Ferris davon ausgegangen werden, dass die Motivation der meisten Schülerinnen und Schüler eher instrumentell ausgerichtet ist, sodass es als Aufgabe der Lehrkraft betrachtet werden muss, die intrinsische Motivation der Lernenden zu wecken und zu erhalten. Beim Lesen kann das vielfältige Ausprägungen haben, wie Hedgcock & Ferris ausführen: Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise extrinsisch zum extensiven Lesen angeregt werden, erfahren sie durch den Leseprozess selbst Erfolge und dessen Vorteile, sodass sie zukünftig intrinsisch für das Lesen motiviert sein werden. Weiterhin muss ihnen die Tatsache verdeutlicht werden, dass das Lesen längerer Texte meist kein detailliertes, sondern ein globales Verständnis erfordert. Dies kann wiederum dazu beitragen, Widerstände auf Schülerseite gegenüber längeren Texten abzubauen. Ob Lesen als erfolgreich und bereichernd empfunden wird, hängt zudem von der individuellen lesenden Person, dem Text selbst und dem Kontext ab, in welchem der Leseprozess stattfindet. Dabei wird in Studien oft keine positive Korrelation gefunden zwischen Interesse am Thema und Leseverstehen. Dieses Ergebnis ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Leseverstehen nicht genau von diesen Faktoren abhängen muss, sondern bei einem langweiligen Text auch von einem Interesse an einer guten Note in der anschließenden Leistungsüberprüfung ausgegangen werden

³ Hier seien drei erfolgreich erprobte Literaturbeispiele für den praktischen Einsatz im Unterricht herausgegriffen, die *graphic organisers* enthalten, welche in verschiedenen (auch frühen) Stadien des Lesecurriculums eingesetzt werden können: 1. Jane Fowler & Stephanie Newlon (2003). *Quick & creative reading response activities. Grades 2–4: More than 60 sensational make-and-learn activities to help kids respond meaningfully to what they read*. New York: Scholastic. 2. Deirdre Kelly (2007). *Reading response: Activities with graphic organizers: 60 reproducible activity pages that promote higher-order thinking skills and spark creativity. Grades 3–5*. New York: Scholastic. 3. Michael Gravois (2007). *The big book of reading response activities: Grades 4–6: Dozens of engaging activities, graphic organizers, and other reproducibles to use before, during, and after reading*. New York: Scholastic.

kann (vgl. Hedgcock & Ferris 2009, S. 64; Hudson 2007, S. 54). Es ist deshalb immens wichtig, interessante und anregende Texte für den Englischunterricht bereitzustellen, um affektive Prozesse beim Lesen anzuregen, positive Leseabsichten bei den Lernenden zu erzeugen und dadurch deren Lesemotivation zu fördern (vgl. Heinz & Hesse 2018, S. 94). Umgekehrt können zu schwierige und komplexe Texte auch bei hoch motivierten Englischlernenden zu Frustration und zu einer zeitweise negativen Einstellung zum Lesen in der Fremdsprache führen. Deswegen muss die Lehrkraft den Schwierigkeitsgrad bei der Auswahl geeigneter Texte außerhalb des Lehrwerkes stets in besonderem Maße im Blick haben (vgl. Hudson 2007, S. 54–55). Zudem soll auch die Rolle der Lehrkraft und deren intrinsische Motivation zum Lehren und besonders auch zum Unterrichten von Literatur nicht außer Acht gelassen werden, denn sie spielt in der Sprachlernmotivation und besonders auch in der Lesesozialisation in der Fremdsprache eine große Rolle. Die Begeisterung einer Lehrkraft steigert die intrinsische Motivation bei den Schülerinnen und Schülern für die von ihr vermittelten Inhalte im Unterricht (vgl. Dörnyei 2007, S. 185 f.). Lehrkräfte sollten sich entsprechend bewusst sein, dass sie im Fremdsprachenunterricht einflussreiche Lesevorbilder sind.

4 Der Begriff der Lesekompetenz: curriculare Vorgaben und kompetenzorientierte Leseförderung

Die Fertigkeit (*skill*) des Lesens ist eine Basiskompetenz und der Schlüssel zur Entnahme von Informationen aus schriftlichen Texten. Der komplexe Begriff der Lesekompetenz, die im kompetenzorientierten Englischunterricht das Ziel aller Leseförderung darstellt, ist jedoch umfassender zu verstehen. Er schließt sowohl kognitive (Dekodieren, Anwendung von Schemata und Lernstrategiewissen) als auch affektive Faktoren (emotionale und motivationale Aspekte) ein sowie die Fähigkeiten, das Gelesene zu reflektieren und daran anknüpfend darüber zu kommunizieren (vgl. Hurrelmann 2003). In einer Kompetenz treffen diese Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Menschen mit den Anforderungen, die an eine Situation gestellt werden, zusammen (siehe auch Kroschewski in diesem Band). Ein in der Fremdsprache lesekompetenter Mensch soll demnach in der Lage sein, eine fremdsprachliche Situation sprachhandelnd zu bewältigen (vgl. Haß & Kieweg 2012, S. 36). Im Folgenden wird anhand der curricularen Vorgaben im CEFR/GeR und den KMK-Bildungsstandards näher erläutert, wie diese fremdsprachliche sprachhandelnde Lesekompetenz zu definieren ist.

Lesen wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (CEFR/GeR) als eine visuelle rezeptive Aktivität verstanden, die den Lesenden einen geschriebenen Text als Input bereitstellt, der empfangen oder verarbeitet wird und von einer oder mehreren Personen geschrieben wurde. Die Ausführungen im CEFR/GeR umfassen sowohl das intensive als auch das extensive Lesen und stellen folgende, jeweils auf den Niveaustufen A1–C2 ausdifferenzierte, Skalen bereit, wobei das Leseverstehen (*reading comprehension*) in der Überar-

beitung des Referenzrahmens 2018 durch eine weitere Skala (*reading as a leisure activity*) auf insgesamt fünf Skalen erweitert wurde (CEFR 2018, S. 54):

- Leseverstehen allgemein (*overall reading comprehension*),
- Korrespondenz lesen und verstehen (*reading correspondence*),
- Lesen zur Orientierung (*reading for orientation*),
- durch Lesen Informationen und Argumentationen verstehen (*reading for information and argument*),
- schriftliche Anweisungen verstehen (*reading instructions*),
- Lesen zur Unterhaltung (*reading as a leisure activity*).

Hier seien beispielhaft die Deskriptoren für die einzelnen Niveaustufen der allgemeinen Skala zu Leseverstehen (*overall reading comprehension*) (CEFR 2018, S. 60) aufgeführt.

WRITTEN RECEPTION	
OVERALL READING COMPREHENSION	
C2	Can understand virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.
C1	Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections. Can understand a wide variety of texts including literary writings, newspaper or magazine articles, and specialised academic or professional publications, provided that there are opportunities for re-reading and he/she has access to reference tools.
B2	Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.
B1	Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interests with a satisfactory level of comprehension. Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language.
A2	Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.
A1	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.
Pre-A1	Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary.

Tab. 2: Skala zum Leseverstehen allgemein (*overall reading comprehension*) (vgl. CEFR 2018, S. 60)

Es wird deutlich, dass mit höherem Sprachniveau nicht nur die zu lesenden Texte komplexer und umfangreicher werden, sondern dass auch die an die Lesenden gestellten Anforderungen im Umgang mit ebendiesen Texten wachsen. Weiterhin sind im Sinne des lebenslangen Lernens über die Lesefähigkeit hinaus zum

einen die zu vermittelnden Rezeptionsstrategien (*reception strategies*) zu beachten, wie etwa „*Identifying cues and inferring (spoken & written)*“, zu der es wiederum eine eigene Skala mit Deskriptoren gibt (CEFR 2018, S. 67). Zum anderen soll den Lernenden lebenslang und in allen Lebensbereichen der Zugang zu verschiedensten Texten ermöglicht werden, indem die Lehrkräfte wiederum im Fremdsprachenunterricht eine anhaltende Lesemotivation wecken und fördern.

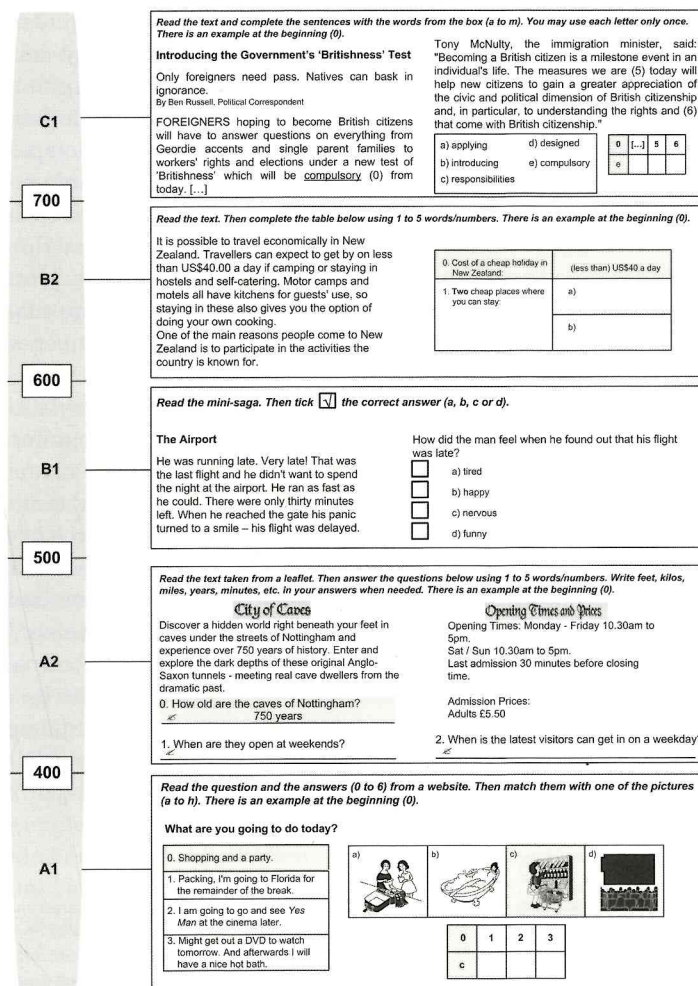
Die Fertigkeit (*skill*) Leseverstehen stellt in den Bildungsstandards eine der fünf Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz dar und soll systematisch entwickelt und mit praktischem Anwendungsbezug erworben werden. Die Entwicklung des Leseverstehens befähigt die Schülerinnen und Schüler unter anderem dazu, ihre Kenntnisse in der Fremdsprache für ihren weiteren Bildungsweg zu nutzen, indem sie beispielsweise „Sachtexte lesen und nach Informationen für ihr Sachinteresse auswerten“ (vgl. KMK 2003, S. 9). Bis zum Mittleren Schulabschluss sollte diese Teilkompetenz auf Niveau B1+ entwickelt sein: „Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig verschiedene Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen.“ (KMK 2003, S. 12) Am Ende der gymnasialen Oberstufe sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser rezeptiven Teilkompetenz in der Fremdsprache Englisch das Niveau C1 erreichen:

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen. Sie können ein umfassendes Textverständnis aufbauen, indem sie Hauptausagen und Einzelinformationen entnehmen, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen, gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heranziehen und auch wichtige implizite Aussagen erschließen. (KMK 2012, S. 15)

Diese an dieser Stelle zunächst allgemein formulierte Kompetenzerwartung wird im Weiteren, wie für alle Kompetenzbereiche, für das grundlegende und das erhöhte Anforderungsniveau konkretisiert. Die Konkretisierung bezieht sich hier auf Text- und Aufgabenmerkmale sowie auf die selbstständige Erschließung verschiedener Textgenres. Die Schülerinnen und Schüler können auf grundlegendem Niveau „Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten erschließen“, während die Schülerinnen und Schüler nach den Anforderungen des erhöhten Niveaus in der Lage sein sollen, sich „darüber hinaus selbstständig (Englisch: komplexe) Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten auch zu wenig vertrauten Themen [zu] erschließen“ (KMK 2012, S. 16).

Bislang liegen nur wenige empirische Erhebungen vor, in denen die Performanz deutscher Schülerinnen und Schüler im Bereich der komplexen Lesekompetenz in der Fremdsprache erfasst wird. Angesichts der zuvor referierten Vorgaben der KMK-Standards, stellt sich somit die Frage nach dem tatsächlichen Stand der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Sowohl die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten VERA 8 als Grundlage für den bundesdeutschen Ländervergleich als auch die der großen Schulleistungsstudien wie PISA

(Klassen 8–10) geben hier Auskunft. Diese wiederum führten zur Entwicklung des integrierten Kompetenzstufenmodells zum Leseverstehen im Fach Englisch (vgl. KMK 2014), mit dessen Hilfe eine Lehrkraft diese Teilkompetenz sowohl diagnostizieren als auch durch geeignete Aufgaben gezielt fördern kann. Um diese Möglichkeiten für den Unterricht nutzen zu können, wird das integrierte Kompetenzstufenmodell im Folgenden genauer erläutert.



Aus Platzgründen sind die Aufgaben in modifiziertem Layout dargestellt bzw. verkürzt.

Abb. 3: Beispielaufgaben und Stufengrenzen der Leseverstehensskala für die 9. Jahrgangsstufe (vgl. KMK 2014, S. 24)⁴

⁴ Die Leseverstehensskala ist dargestellt auf dem Maßstab mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 für die 9. Jahrgangsstufe (vgl. KMK 2014, S. 24f.).

Die Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien werden im Bereich der Teilkompetenz Leseverstehen der funktionalen kommunikativen Kompetenz (wie andere Kompetenzen auch) auf zwei miteinander zusammenhängende Weisen dargestellt: Zum einen ergeben sie eine kontinuierliche Kompetenzskala (Punktwerte), zum anderen werden die Ergebnisse auf Kompetenzstufenmodelle bezogen dargestellt. Letztere werden entwickelt, indem die kontinuierliche Kompetenzskala in inhaltlich voneinander abgegrenzte Abschnitte eingeteilt wird (Kompetenzstufen oder -niveaus), die im Fach Englisch mit den Deskriptoren des CEFR/GeR beschrieben werden. So ist die Skala zum Leseverstehen gemäß den Skalen-Niveaus des CEFR/GeR in fünf Abschnitte von A1 (nach unten offen) bis C1 (nach oben offen) eingeteilt, und diese werden durch illustrierende Beispielaufgaben konkretisiert, da angenommen werden kann, dass sich Kompetenzen generell in korrekt bearbeiteten Aufgaben abbilden lassen. Die hier angegebenen Beispiele zeigen, welche Aufgaben auf der entsprechenden Stufe mit der angegebenen Sicherheit gelöst werden können (KMK 2014, S. 16).⁵ Weiterhin ergab die Auswertung der vorliegenden bundesweiten Ergebnisse, dass deutsche Schülerinnen und Schüler oftmals die an ihren jeweiligen Abschluss gesetzten Standards erreichen oder übertreffen. Als exemplarisch herausgehobenes Ergebnis sei hier festgehalten, dass etwa 65 Prozent der den Mittleren Schulabschluss anstrebenden Schülerinnen und Schüler der zehnten Jahrgangsstufe den für diesen Abschluss gesetzten Regelstandard erreichen bzw. übertreffen und nur rund 6 Prozent den Mindeststandard nicht erreichen. Circa 22 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler übertreffen diese Erwartungen deutlich, erreichen also den Optimalstandard und zeigen somit ein Leistungsniveau, welches bezogen auf das Modell erst in der Sekundarstufe II erwartet werden kann (KMK 2014, S. 27). Demnach scheint die Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Englisch, in Bezug auf das integrierte Kompetenzstufenmodell gesehen und gemessen an den entsprechenden Aufgaben, in einem zufriedenstellenden Bereich zu sein. Für den Unterricht können die Beispielskalen und das Kompetenzstufenmodell mit den entsprechenden Aufgaben den Lehrkräften zur Orientierung für die Entwicklung weiterer Aufgaben zur Diagnose und Förderung der Lesekompetenz dienen.

⁵ Zur weiteren Erläuterung der Grafik und des statistischen Modells: Hier werden die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in eine direkte Beziehung zur Schwierigkeit von Aufgaben gesetzt. Nach Analyse der kognitiven Anforderungen ebendieser Aufgaben kann eine Schülerin/ein Schüler mit einem bestimmten Testwert eine Aufgabe mit demselben Aufgaben-(Schwierigkeits-)Kennwert mit einer Wahrscheinlichkeit von etwa zwei Dritteln erfolgreich lösen. Anhand dieses Kompetenzstufenmodells werden durch Punktwerte, die den Niveaustufen und Substufen zugeordnet wurden, Mindest-, Regel- und Optimalstandards festgelegt. Schließlich wurde die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf diese Stufen ermittelt, getrennt nach Jahrgangsstufen (8–10) und angestrebtem Abschluss (Hauptschulabschluss oder Mittlerer Schulabschluss). Hat also eine Schülerin/ein Schüler aufgrund ihrer/seiner Ergebnisse in der Studie einen Punktwert von 466 (entspricht dem Niveau A2.2/„Regelstandard plus“ bei angestrebtem Hauptschulabschluss bzw. dem „Mindeststandard“/Mittlerer Schulabschluss), so kann sie/er eine Leseaufgabe mit einem Schwierigkeitskennwert von 466 mit einer Wahrscheinlichkeit von circa zwei Drittel erfolgreich lösen (vgl. KMK 2014, S. 24).

5 Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben zur Förderung der Lesekompetenz

Um die Teilkompetenz Leseverstehen bei Schülerinnen und Schülern systematisch zu erweitern, bedarf es komplexer kompetenzorientierter Aufgaben für den Englischunterricht. Diese fehlen in konkretisierter Form bislang weitgehend, ebenso wie der Aufbau eines systematischen Lesecurriculums in der Fremdsprache, welches sowohl hierarchiehöhere als auch hierarchieniedrigere Komponenten berücksichtigt (vgl. Henseler & Surkamp 2009). Erste Leitlinien und Grundlagen zur kompetenzorientierten Aufgabenentwicklung, zur Unterrichtsplanung sowie zu Evaluationsaufgaben wurden bereits in der fachdidaktischen Literatur postuliert und schon teilweise erprobt (vgl. Hallet & Krämer 2014). Vorbildgebend für die Ausarbeitung von kompetenzorientierten Aufgaben ist das (vom IQB unterstützte) Pilotprojekt, in dem Lehrkräfte kompetenzorientierte Beispielaufgaben für die Sekundarstufe I entwickelten und diese in der Praxis erprobten (vgl. Müller-Hartmann et al. 2013, S. 42). Solche Lernaufgaben sind auch zur Diagnostik geeignet, da sich das Vorhandensein einer Kompetenz nur in der Performanz zeigt, also zum Beispiel in der Anwendung einer erworbenen Kompetenz in einer tatsächlichen Kommunikationssituation. Für die Förderung und Überprüfung der Lesekompetenz bzw. des Leseförderbedarfes bei Leseschwierigkeiten gilt es, Lernaufgaben zu entwickeln, die verschiedene Aspekte der Lesekompetenz abbilden, wie beispielsweise Beobachtungsrasster zur Motivation bzw. zu gewählten Lesestrategien oder geeignete Visualisierungstechniken (vgl. Henseler & Surkamp 2009, S. 7). Außerdem kann eine zu stark betonte Kompetenzorientierung bei gleichzeitiger Unschärfe von Begriffen wie „kommunikativer Fertigkeit“ in den curricularen Vorgaben für den Englischunterricht auch problematisch sein, da beim derzeitigen fachdidaktischen Verständnis Fertigkeiten kein Ziel darstellen, sondern dienende Funktion besitzen, also dem Lernziel Kompetenz als einer Befähigung zur sprachhandelnden Situationsbewältigung untergeordnet sind (vgl. Haß 2014). In den Bildungsstandards (KMK 2004) wird jedoch der Kompetenzbegriff weitgehend auf die Fertigkeiten reduziert. Hierzu gilt es kritisch anzumerken, dass auch die Teilkompetenz Leseverstehen als eine kommunikative Fertigkeit bei der Bewältigung einer komplexen Kommunikationssituation nicht isoliert auftritt. Weiterhin bedarf sie als Fertigkeit (mit weitgehend automatisiertem Handlungsablauf) der „expliziten Übung“ (vgl. Haß 2014, S. 23). Diese notwendigen Übungsphasen (entweder prä- oder postkommunikativ einzusetzen) sollten von der sprachlichen Handlungsphase, die in der Lesesituation zu bewältigen ist, unterschieden werden. Darüber hinaus zeigt sich beim Leseverstehen besonders deutlich, dass die strategischen und die kommunikativen Fertigkeiten eng miteinander verzahnt sind und diese auch im Unterricht nicht voneinander getrennt werden sollten (ibid., S. 22).

6 Leseabsichten, Lesestile, Lesestrategien und -techniken

Wenn ein lesender Mensch sich einen Text rezeptiv erschließen möchte, tut er dies mit einer bestimmten Absicht, wählt zu diesem Zweck eine bestimmte Lese-strategie und wendet bestimmte Lesetechniken an. Die Wahl der Lese-strategie hängt zudem vom Textgenre ab (Surkamp & Yearwood 2018, S. 102f.). Diese Aspekte des Lesens sind eng miteinander verflochten und voneinander abhängig, und ihre Kenntnis ist bedeutsam für eine erfolgreiche und effektive Lesekom-petenzförderung.

Leseabsicht

Beim Lesen verfolgen Menschen im Alltag aus unterschiedlichen Gründen ver-schiedene Leseabsichten, welche die Art und Weise bestimmten, wie sie Texte le-sen (Nuttall 2005, S. 154). Beispielsweise würde man einen Gesetzestext deutlich gründlicher und vollständig lesen, wenn vom genauen Verständnis etwas Wich-tiges abhängt, als etwa einen langen Zeitungsartikel über die Eröffnung einer Kunstausstellung, den man überfliegt, um zum Zwecke eines Besuches lediglich die Öffnungszeiten und Eintrittspreise herauszulesen. Von der Absicht hängen also auch die Lesegeschwindigkeit ab, die gewählte Lese-strategie und die Frage, ob wir etwas laut oder still lesen. Zu solchen Absichten oder Gründen zählen im Alltag (und auch im Englischunterricht) selten Grammatik oder Wortschatz, son-dern vielmehr der Wunsch nach einer Art von Botschaft (Nuttall 2005, S. 3), also eine kommunikative Absicht.

Es lassen sich exemplarisch folgende Leseabsichten sowie dazugehörige Text-beispiele finden (Hedge 2000, S. 206f.): Wir lesen,

- um Informationen zu erhalten (Fahrpläne, Kataloge),
- um unserer Neugier auf ein Thema nachzugehen (Zeitschriftartikel, Anzeigen),
- um einer Anleitung zum Handeln zu folgen (Rezepte, Gebrauchsanweisun-gen),
- zum Vergnügen (Gedichte, Theaterstücke),
- um mit Freunden in Kontakt zu bleiben (Postkarten, Einladungen),
- um zu wissen, was in der Welt passiert (Pressemeldungen, Reportagen) und
- um herauszufinden, wann oder wo etwas passieren wird (Programme, Ankün-digungen).

Um es Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich Lesetexte zu erschließen, muss zunächst eine möglichst authentische Absicht bzw. ein Grund für die Schü-lerinnen und Schüler damit verbunden sein, der nichts mit Sprachlernen, sondern mit ihrem Alltag zu tun hat (vgl. Nuttall 2005, S. 3). Werden diese von einer Lehr-kraft zum Beispiel in einen sinnstiftenden Kontext eingebettet und mit einer kom-munikativen Absicht verknüpft, kann dieses Vorgehen die Motivation zum Lesen in der Fremdsprache bei Schülerinnen und Schülern deutlich erhöhen.

Wie bereits ausgeführt, bestimmt die Leseabsicht die Art, einen Text zu lesen, also die Wahl der geeigneten Lese-strategie und damit verbunden auch die Lese-

geschwindigkeit. Es ist von grundlegender Bedeutung, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern diese Strategien im Englischunterricht durchgängig und systematisch aufeinander aufbauend zur Verfügung stellen (vgl. u. a. Hallet 2010, Henseler & Surkamp 2009, Surkamp & Yearwood 2018). Sie müssen im Un-terricht bewusst erlernt und trainiert werden, damit die Schülerinnen und Schü-ler als zunehmend geübte Lesende über die Flexibilität verfügen, diese Strate-gien situationsangemessen anwenden zu können. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lernenden sich auch auf der metakognitiven Ebene bewusst werden, welche der verschiedenen Strategien ihnen im Sinne des lebenslangen Lernens in unterschiedlichen Kontexten hilft, sich Texte selbstständig zu erschließen.

Lesestile

Der Begriff Lesestil oder Leseart (*reading style*) beschreibt die Art und Weise, wie Lesende an einen Text herangehen, um ihn zu verstehen. Auch im Alltag wen-den wir viele verschiedene Lesestile an, die vor allem von der Leseabsicht und der Textsorte abhängen. Deswegen sollten Lesestile im Englischunterricht eben-falls mithilfe geeigneter Texte bewusst gemacht, erläutert und durch geeignete Aufgabenstellungen geschult werden (Henseler & Surkamp 2009, S. 6).

Beispiele für im Englischunterricht wichtige Lesestile sind:

- *skimming* (orientierendes/überfliegendes Lesen): zeitlich begrenztes, eher schnelles Lesen ohne Beachtung von Details (also mit wenig Fixationen), um einen Überblick über den Text zu erhalten (anspruchsvoll);
- *scanning* (suchendes/selektives Lesen): zeitlich begrenzte, eher schnelle Su-che nach einer bestimmten Information (vorgegeben oder selbst gewählt), dabei unwichtige Teilinformationen außer Acht lassend;
- *close reading* (analytisches Lesen): intensive, langsam und gründlich erfol-gende Untersuchung des Textes oder einzelner Abschnitte unter Beachtung aller Details und Teilinformationen;
- *intensive reading* (detailliertes/statisches Lesen): intensive Auseinander-setzung mit dem Inhalt, um möglichst alle Informationen zu erfassen und so zu einem zusammenhängenden Textverständnis zu kommen (zeitaufwändi-ger Prozess);
- *extensive reading* (extensives Lesen): zur Unterhaltung und zum Vergnügen wird eher schnell und viel gelesen, sodass durch diese leichte Herangehens-weise an eine Lektüre die Lesemotivation erhöht wird, ein hoher Sprachum-satz erfolgen kann (möglichst ohne Aufgabenliste) und das allgemeine Text-verständnis gefördert wird.

Weiterhin sind zu nennen:

- *combined reading* (kombiniertes Lesen): Überschneidung der Lesestile *skim-ming* und *scanning* (kommt im Alltag häufig vor), bei der ein Leser den Text zunächst nach einem Schlüsselwort durchsucht (*scanning*), dann die relevan-te Textstelle überfliegt (*skimming*) und im Anschluss genauer liest;

- *receptive reading* (kursorisches Lesen): Lesende erfassen mit einem Blick durch Überfliegen des gesamten Textes dessen Hauptaussagen (erfolgt in der Entwicklung im Anschluss an das *skimming*);
- *contextually sensitive reading*: intensive kritische Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes mit der Leseabsicht, subjektive oder manipulative Absichten aufzudecken und in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

Bedeutung des intensiven und extensiven Lesens für den Unterricht

Lesen kann durch zwei grundlegende Ansätze gelehrt werden, die miteinander kombinierbar sind: durch intensives und extensives Lesen. Im Unterricht sollten möglichst beide Ansätze zur Schulung des Leseverstehens genutzt werden, da sie jeweils unterschiedliche Aspekte fördern und so für die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wertvoll sein können.

Einheiten zum intensiven Lesen weisen als Charakteristika die folgenden Merkmale bzw. Vorteile auf (vgl. Hedgcock & Ferris 2009, S. 161):

- Texte werden sorgfältig und gründlich studiert, um ein maximales Textverständnis zu erreichen.
- Texte werden in den meisten Fällen von der Lehrkraft ausgewählt.
- Alle Lernenden lesen die Texte gleichzeitig und bearbeiten entsprechend von der Lehrkraft gestellte Aufgaben während oder außerhalb des Unterrichtes.
- Die Lehrkraft richtet die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bedeutsame inhaltliche und sprachliche Aspekte und übt entsprechende ausgewählte Lesestrategien mit der gesamten Lerngruppe.
- Durch die zeitgleich stattfindende Instruktion und Übung wird eine Überprüfung des Leseverstehens erleichtert, es muss aber keine Leistungsmessung erfolgen.

Im Unterricht, durch Lehrwerke und -materialien unterstützt, wird vor allem intensives Lesen gelehrt. Das ist auch den zeitlichen Einschränkungen und den curricularen Vorgaben geschuldet, obwohl extensives Lesen mindestens ebenso gewinnbringend ist, aber im Unterrichtsgeschehen als zeitaufwendiger empfunden wird und deswegen meist in den Hintergrund gerät. Extensives Lesen unterscheidet sich aber nicht nur durch die Quantität der zu lesenden Texte vom intensiven Lesen. Zwar wird in einer der ersten Unterscheidungen beider Ansätze überhaupt aus dem Jahr 1917 deutlich, dass es auch darum geht: Extensives Lesen bedeutet im Grunde „rapidly [...] reading book after book“, im Gegensatz zum intensiven Lesen, das einen anderen Fokus hat, „to take a text and study it line by line“ (Palmer 1917/1968, 1921/1964, zitiert nach Day & Bamford 1998, S. 5).

Die Unterschiede zwischen intensivem und extensivem Lesen sind aber um einiges vielfältiger. Extensives Lesen im Unterricht ist durch die folgenden Grundsätze gekennzeichnet, wobei die ersten beiden das geeignete Lesematerial betreffen und alle weiteren sich daraus ableiten (vgl. Bamford & Day 2004, S. 2f.):

- Die Texte sind sprachlich deutlich in Reichweite der Lernenden (Wortschatz und Grammatik betreffend), also sprachlich einfach bzw. angemessen, da selten viel gelesen wird, wenn man durch viele unbekannte Wörter aus dem Lesefluss gerät (für Anfänger werden ein bis zwei unbekannte lexikalische Einheiten pro Seite vorgeschlagen).
- Es steht eine große thematische Bandbreite an Materialien zur Verfügung, die es den Lernenden ermöglicht, interessengeleitet auszuwählen. Dadurch werden sowohl die Gründe der Lesenden (z.B. Unterhaltung, Informationserwerb) als auch deren unterschiedliche Lesestrategien (u.a. *skimming*, *scanning*) berücksichtigt.
- Die Lernenden wählen ihre Texte eigenständig aus und sind nicht gezwungen, etwas zu Ende zu bringen, was sie nicht interessiert oder ihnen als zu schwierig erscheint.
- Sie lesen so viele Texte wie möglich. Bücher für Leseanfänger sind in der Regel sehr kurz, sodass ein Buch pro Woche als realistisch angesehen werden kann.
- Die Lesegeschwindigkeit der Lernenden ist eher hoch statt niedrig, da die Materialien einfach genug sind und sie sich deshalb unbekannte Wörter bevorzugt erschließen und nicht nachschlagen sollten, da dies den Lesefluss behindert.
- Lesen dient dem Vergnügen, der Information und dem allgemeinen Verständnis.
- Lesen stellt einen individuellen und stillen Prozess dar, der Lernende bestimmt Lesetempo, Ort und Zeit selbst (es findet also seltener während der Unterrichtszeit im Klassenraum statt, sondern eher als Hausaufgabe).
- Lesen ist Belohnung an sich: Der Weg ist das Ziel, also die persönliche Erfahrung im Leseprozess. Es gibt folglich kaum Aufgaben nach der Lektüre, sondern vielmehr *follow-up activities* mit dem Ziel, die Leseaktivitäten der Lernenden zu begleiten, dadurch aber in keinem Fall ihre Lesemotivation zu behindern.
- Die Lehrkraft macht den Lernenden, denen diese Art des Lesens ungewohnt erscheinen mag, die besonderen Gründe dafür sowie die Ziele und die Methodik des extensiven Lesens deutlich und transparent und begleitet die Lernenden somit.
- Die Lehrkraft ist ein Vorbild für die Schülerinnen und Schüler. Dadurch wird die Gruppe zu einer Lesegemeinschaft und erfährt gemeinsam den Wert des geschriebenen Wortes und die Freude daran.

Da es gilt, die Lesekompetenz schrittweise von Beginn an (Grundschule) bis hin zum Schulabschluss aufzubauen, fragt sich wohl manche Lehrkraft, wie das extensive Lesen in den unteren Klassenstufen gefördert werden kann. Zur Förderung und zum Üben des extensiven Lesens gibt es tatsächlich eine Vielzahl an motivierenden Ideen und Methoden für alle Jahrgangsstufen (*writing a recom-*

mentation for our class library, book in a box, organising a book fair) (vgl. Alter 2018, S. 67). Zudem haben sich Bücherkisten bewährt, die mit Originalliteratur wie Bilderbüchern (mit und ohne Worte, vgl. Grigoriadou 2015), englischsprachigen Reihen für Erstleser mit abgestuften Schwierigkeitsgraden (u. a. *I Can Read!*, *Walker Stories*, *Ready To Read*, *Banana Books*) und Sachbilderbüchern z. B. zu naturwissenschaftlichen Inhalten (wie *Let's read and find out*, *The Magic Schoolbus*, *Alphabet Books*) und den kurzen Sonderausgaben zum *World Book Day* gefüllt sein können.⁶ So kann schon zu Beginn der Leseförderung in der Fremdsprache mit authentischen und motivierenden Texten gearbeitet werden. Bei aller Methodenvielfalt sollte nicht aus den Augen verloren werden, dass extensives Lesen in der Fremdsprache im oder außerhalb des Unterrichtes vor allem der Unterhaltung und dem Lesevergnügen dient.

Lesestrategien und -techniken üben

Um das Lesen zu üben mit dem Ziel, die Lesekompetenz zu entwickeln, müssen die dafür nötigen Lesestrategien und -techniken erlernt und trainiert werden. Diese gehören zu den Lesefähigkeiten höherer Ordnung, sodass sichergestellt werden sollte, dass vor deren Erlernen die Fähigkeiten niedriger Ordnung (wie etwa die Dekodierung von Zeichen) sicher beherrscht werden. Aus der Fülle an Lesestrategien seien die folgenden exemplarisch herausgehoben, die ein fremdsprachlicher Lesender anwenden können sollte, um sich einen Text zu erschließen:

- die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Zusammenhang erschließen,
- Strategien zur Informationsbeschaffung nutzen (z. B. Internet, Wörterbuch),
- die zur Texterschließung passende Lesestrategie auswählen und anwenden,
- Vorhersagen zum Inhalt treffen oder Fragen an den Text formulieren,
- das Textgenre/die Textsorte anhand ihrer Merkmale erkennen und benennen,
- methodische Techniken kennen wie Markieren, Unterstreichen, Erstellen von Notizen,
- eigene Textverstehensprobleme erkennen und benennen können,
- den eigenen Lesekompetenzstand einschätzen durch geeignete Evaluationsmethoden.

Um diese Techniken einzuüben und zu trainieren, um beispielsweise die Leseflüssigkeit (*fluency*) zu steigern, bieten sich bewährte effektive Übungsformen und Methoden an wie das kooperative Lesen in der Gruppe (*reciprocal reading group*), das Tandemlesen (*paired reading*) oder das szenische Lesen (*dramatic*

⁶ Besonders soll an dieser Stelle auf die in Großbritannien jährlich erscheinenden kurzen Sonderausgaben für alle Altersstufen zum *World Book Day* und dessen Motto „Celebrate Stories. Love Reading“ hingewiesen werden. Renommiertere Autorinnen und Autoren verfassen eigens für diesen Tag ein Buch (insgesamt etwa 10–15 Bücher), deren Titel ab März auch auf der Website zu finden sind (vgl. www.worldbookday.com), zudem darauf abgestimmte Materialien für Lehrkräfte. Diese Werke eignen sich sehr gut für die Lektüre im Englischunterricht aller (!) Jahrgangsstufen (und sind zudem noch sehr günstig).

reading). Ferner eignen sich gezielte Übungen zum Schnelllesen (*speed reading*), um zum Beispiel den Blick zu trainieren (um die Fixationsdauer zu verringern durch Erweiterung der Blickspanne), Wörter schneller zu erfassen oder Sätze als Ganzes zu erkennen (vgl. Henseler & Surkamp 2009; Kieweg 2016, S. 146 f.).

7 Leseverstehen üben und überprüfen

Es finden sich in der Literatur unzählige Übungen, die sowohl die zum Leseverstehen notwendigen Lesestrategien und -techniken als auch die einzelnen Schritte der mentalen Prozesse üben, die ein Lesender durchlaufen muss, um einem Text Informationen zu entnehmen. Es ist also notwendig, sich sowohl beim Üben als auch bei der Überprüfung genau klarzumachen, welche Aspekte im Vordergrund stehen sollen. Es eignen sich Aufgabenformate, nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt, sowohl zum Üben als auch zum Überprüfen, die entweder keine (zum Beispiel *read and draw*, *put the pictures in the correct order*, *true/false*, *multiple choice*), wenig oder viel Sprachproduktion erfordern, wie zum Beispiel halbschriftliche (Raster, Tabellen, *graphic organiser* ausfüllen oder erstellen), schriftliche (Fragen zum Text beantworten: *who*, *where*, *how?* etc.) oder mündliche Fragen oder Aufgaben. Weiterhin sind unter anderem motivierende Methoden wie das szenische Interpretieren erfolgreich und auch Anschlussaufgaben denkbar, die das Lesen mit den anderen kommunikativen Fertigkeiten verbinden (vgl. Kieweg 2016, S. 148). Es muss grundsätzlich jedoch darauf geachtet werden, dass wirklich vorrangig das Lesen geprüft wird und nicht versehentlich andere Fertigkeiten wie zum Beispiel das Schreiben beim Abfragen im Fokus stehen.

Es ist von großer Wichtigkeit, das Lesen im Englischunterricht konsequent und durch motivierende Textauswahl sowie durch sinnvoll ausgewählte Übungen und mit Bedacht gewählte Aufgaben zu fördern. Die Englischfachschaft an einer Schule sollte sich möglichst um die Erarbeitung eines Lesecurriculums bemühen und die entsprechenden Titel auch für die Schulbibliothek anschaffen. So kann die Schule einen geeigneten Rahmen bieten, um ihre Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in der Fremdsprache eine Lesekompetenz zu erwerben, die ihnen ein Leben lang das kommunikative Sprachhandeln sowie den Zugang zur Literatur und zum Wissen in allen Bereichen ermöglicht.

8 Ausblick

Einem geschulten Lesenden eröffnen sich Welten. Um unseren Schülerinnen und Schülern diese in unserer globalisierten Gesellschaft nahezubringen, ist es von großer Bedeutung, im Fremdsprachenunterricht die Lesekompetenz langfristig und gezielt aufzubauen und zu fördern. Die dafür nötigen einzelnen Aspekte des komplexen Leseprozesses sollen eingeübt und trainiert werden, und die Notwendigkeit des Strategietrainings und eines sinnvoll aufeinander aufbauenden Le-

securriculum liegen auf der Hand. Forschungsergebnisse, curriculare Vorgaben und didaktisch-methodische Erkenntnisse und Ideen zum Lesen und zum Leseverstehen sind dafür wichtige Grundlagen und tragen allesamt hoffentlich dazu bei, die Freude am Lesen im Englischunterricht bei unseren Schülerinnen und Schülern zu wecken und zu erhalten.

Literatur

- Alter, G. (2018). „Lesen und Leseverstehen“. In: C. Lütge (Hrsg.), *Englisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. (2. Aufl., S. 64–84). Berlin: Cornelsen.
- Bamford, J. & Day, R. R. (2004). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Binder, J. R., Medler, D. A., Desai R., Conant, L. L. & Liebenthal, E. (2005). „Some neurophysiological constraints on models of word naming“. In: *NeuroImage* 27/3, S. 677–693.
- Bölte, J. (2018). Sprachwahrnehmung. In: M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. (letzter Zugriff am 14.07.2018 von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/sprachwahrnehmung/>).
- Council of Europe, Language Policy Programme, Strasbourg (Hrsg.) (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume with new descriptors*.
- Council of Europe, Language Policy Programme, Strasbourg (Hrsg.) (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cop, U., Drieghe, D. & Duyck, W. (2015). „Eye movement patterns in natural reading: A comparison of monolingual and bilingual reading of a novel“. In: *Public Library of Science ONE* 10/8 (Zugriff: 14.07.2018).
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). „Motivation and motivating in the foreign language classroom“. In: *The Modern Language Journal* 78/3, S. 273–284.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2010). *Teaching and researching motivation*. (2. Aufl.) London, New York: Routledge.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. London, New York: Routledge.
- Grigoriadou, Z. (2015). „How to read a wordless book“. In: *Praxis Englisch* 5/2015, S. 9.
- Hallet, W. (2010). „Romane lesen lernen.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 107, S. 2–8.
- Hallet, W. & Krämer, U. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Haß, F. & Kieweg, W. (2012). *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Haß, F. (2014). „Fertigkeitsentwicklung im kompetenzorientierten Englischunterricht.“ In: Hallet, W. & Krämer, U. (Hrsg.) (2014), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Klett/Kallmeyer: Stuttgart, S. 20–29.
- Haß, F. (Hrsg.) (2016). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Hedgcock, J. S. & Ferris, D. R. (2009). *Teaching readers of English: Students, texts, and contents*. New York: Routledge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Heinz, S. & Hesse, M. (2018). „Literatur unterrichten“. In: C. Lütge (Hrsg.), *Englisch Methodik* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 85–106.
- Henseler, R. & Surkamp, C. (2009). „O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 100/101, S. 4–10.
- Hermes, L. (2004). „PISA and the development of reading literacy in teacher training.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 57/4, S. 207–213.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hurrelmann, B. (2003). „Lesen – Lesen als Basiskompetenz in der Mediengesellschaft.“ Sonderausgabe „Lesen und Schreiben“ *Friedrich Jahresheft*. Seelze: Friedrich, S. 4–10.
- Kieweg, W. (2016). „Die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten“ In: F. Haß (Hrsg.), *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis* (2. Aufl., S. 124–179) Stuttgart: Klett.
- [KMK/IQB] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.) (2014). Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Englisch – Hörverstehen und Leseverstehen – (Stand: 14.10.2014). <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> [Zugriff 08.09.2018]
- Kriebler, M., Bartl-Pokorny, K. et al. (2016). „The relation between reading skills and eye movement patterns in adolescent readers: Evidence from a regular orthography.“ In: *Public Library of Science ONE* 11/1 (Zugriff: 24.06.2018).
- Jiang, X. & Grabe, W. (2009). „Building reading abilities with graphic organizers.“ In: R. Cohen (Hrsg.), *Explorations in second language reading*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, S. 25–42.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Müller-Hartmann, A., Schöcker, M. & Pant, H. A. (2013) (Hrsg.). *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Diesterweg: Braunschweig.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Palmer, H. E. (1917). *The scientific study and teaching of languages*. London: Harrap. (Neuaufgabe 1968 Oxford University Press)
- Palmer, H. E. (1921). *Principles of language-study*. London: Harrap (Neuaufgabe 1964 Oxford University Press).
- Rayner K. (1998). „Eye movements in reading and information processing: 20 years of research“. In: *Psychological Bulletin* 124 (3), S. 372–422.
- Reichle, E. D., Pollatsek, A., & Rayner, K. (2012). „Using E-Z Reader to simulate eye movements in non-reading tasks: A unified framework for understanding the eye-mind link“. In: *Psychological Review* 119/1, S. 155–185.
- Surkamp, C. & Viebrock, B. (Hrsg.) (2018). *Teaching English as a foreign language*. Stuttgart: Metzler.
- Surkamp, C. & Yearwood, T. (2018). „Receptive competences – reading, listening, viewing“. In: C. Surkamp, C. & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a foreign language*. Stuttgart: Metzler, S. 89–108.
- Takase, A. (2007). „Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading“. In: *Reading in a Foreign Language* 19/1, S. 1–18.
- Urquhart, A. H. & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. London: Routledge.
- Webb, S. A. (2009). „The effects of pre-learning vocabulary on reading comprehension and writing“. In: *Canadian Modern Language Review* 65 (3), S. 441–470.