

Leseprobe aus Philipp und Jambor-Fahlen, Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten, ISBN 978-3-7799-6514-5 © 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6514-5>

# Inhalt

Vorwort <i>Maik Philipp &amp; Simone Jambor-Fahlen</i>	7
Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten <i>Simone Jambor-Fahlen &amp; Maik Philipp</i>	9
Methoden zur differenzierten Auswertung von Wortschatzkompetenzen und ihre Bedeutung für das frühe Lesen <i>Britta Juska-Bacher, Christoph Zangger &amp; Martina Röthlisberger</i>	34
Die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen zur Leseflüssigkeit in Abhängigkeit von Passung, Dosierung und Wiedergabetreue Herausforderungen für Forschung und Praxis <i>Mareike Ehlert &amp; Elmar Souvignier</i>	56
Ein Lesestrategietraining im Distanzunterricht? Wie sich das veränderte Lernumfeld während der Corona-Pandemie auf die Entwicklung des Leseverstehens von Schülerinnen und Schülern auswirkt <i>Johannes Wild, Elisabeth Kraus, Maria Steinert, Sven Hilbert &amp; Anita Schilcher</i>	77
Synthesen schreiben – eine textbasierte Längsschnittuntersuchung studentischer Lese- und Schreibperformanz <i>Alex Rickert &amp; Maik Philipp</i>	100
Ist argumentatives materialgestütztes Schreiben dem informierenden überlegen? Eine Sekundäranalyse experimenteller Studien zu den Effekten der Zieltextsorte auf Verstehensleistungen <i>Maik Philipp</i>	128
Die Autorinnen und Autoren	155

# Vorwort

Wenn von lesebezogenen Prozess- und Produktperspektiven ausgehend von der Wortebene bis zu multiplen Texten im Titel dieses Bandes die Rede ist, dann ist damit ein weit gefasstes Spektrum angesprochen. Dieses Spektrum umfasst nicht nur die klassischen Unterscheidungen dessen, worin sich kompetentes Lesen manifestiert, nämlich im Ergebnis oder auf dem Weg dorthin, also im Produkt oder im Prozess. Vielmehr ist mit diesem Kontinuum von einzelnen Wörtern bis hin zu mehreren Texten auch die Textmenge angesprochen, die wir im Alltag lesen. Zudem deutet sich darin ein Erwerbshorizont an, der vom Schriftspracherwerb bis zu den Anforderungen in der Hochschule reicht.

In diesem Band folgen wir diesem Kontinuum, indem wir sechs Beiträge zusammengestellt haben, die mehrheitlich aus dem Umfeld des 2020er Symposions Deutschdidaktik stammen. Diese Beiträge befassen sich mit dem Konstrukt Lesekompetenz, dessen Hierarchieebenen, seiner Förderung und seiner Entwicklung. Sie tun dies bei verschiedenen Altersgruppen aus empirischer und theoretischer Perspektive und sie werfen verschiedene Schlaglichter auf Prozesse und Produkte. So geben die Beiträge dieses Bandes Antwort auf Fragen wie:

- Welche grundsätzlich beschreibbaren Prozesse umfasst Lesekompetenz aus kognitiver Perspektive? (Kap. 1, Jambor-Fahlen & Philipp)
- In welchem Verhältnis steht die Entwicklung von Leseverstehen und Wortschatz? (Kap. 2, Juska-Bacher, Zangger & Röthlisberger)
- Wie müssen Leseflüssigkeitstrainings beschaffen sein, damit sie möglichst wirksam werden? (Kap. 3, Ehlert & Souvignier)
- Was lehrt eine pandemisch begründete Adaption über die essenziellen, kompetenzsteigernden Merkmale von Lesestrategietrainings? (Kap. 4, Wild, Kraus, Steinert, Hilbert & Schilcher)
- Welche Schwierigkeiten haben Studierende beim Verfassen von Diskurs-synthesen in puncto erbrachter Leseleistungen? (Kap. 5, Rickert & Philipp)
- Welche Effekte haben verschiedene Schreibaufträge auf Verstehensleistungen beim Schreiben über multiple Texte? (Kap. 6, Philipp)

Dass dieser Band in der vorliegenden Fassung entstehen konnte, verdanken wir nicht nur den Beiträgerinnen und Beiträgern, die sich an einen engen Zeitplan

gehalten haben. Auch dem Beltz-Juventa-Verlag danken wir, ebenso der Pädagogischen Hochschule Zürich für die Finanzierung der Open-Access-Publikation und Anna Gold für ihre Durchsicht der Beiträge.

Zürich und Köln, im Juni 2021

Maik Philipp und Simone Jambor-Fahlen

# Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten

Simone Jambor-Fahlen & Maik Philipp

*Zusammenfassung:* Lesekompetenz ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das im Wesentlichen hierarchieniedrige sowie hierarchiehohe Lesefähigkeiten umfasst. Im Beitrag wird zunächst eine Synopse aufeinander aufbauender Lesefähigkeiten bei der Lesekompetenz in empirischen (Bildungs-)Studien skizziert. Es wird deutlich, dass sie ein Kontinuum abbilden, das von elementaren Lesefähigkeiten über das sinnentnehmende Lesen bis hin zum überwiegend reflektierenden und bewertenden Lesen reicht. Zunehmende Kompetenz ist einerseits durch eine Steigerung der Textmenge gekennzeichnet und andererseits durch ein zunehmend evaluatives und interpretatives Lesen. Der Beitrag legt dabei seine Schwerpunkte auf die Beschreibung der Kontinuumsenden, indem er die Leseflüssigkeit auf der einen Seite und das Lesen und Verarbeiten multipler Texte auf der anderen Seite fokussiert. Vor diesem Hintergrund argumentiert der Beitrag abschließend offene Forschungsfragen, die trotz der tradierten Forschung in diesem Bereich noch immer Desiderate darstellen.

*Schlüsselwörter:* Leseverstehen, Leseflüssigkeit, Lesestrategien, Leseprozesse, Lesekompetenz

*Abstract:* Reading literacy is a multidimensional construct that essentially comprises lower-order as well as higher-order reading skills. In this paper, we first outline a synopsis of successive reading skills in reading literacy in empirical (educational) studies. It becomes obvious that they represent a continuum ranging from basic reading skills to meaning making to predominantly reflective and evaluative reading. Expanding competence is characterized by an increase in the amount of text and by increasingly evaluative and interpretative reading behavior. The chapter focuses on the description of the continuum ends by focusing on reading fluency on the one hand and reading and processing multiple texts on the other hand. Against this background, the paper concludes by arguing open research questions that still represent desiderata despite the research in this area.

*Keywords:* reading comprehension, reading fluency, reading strategies, reading processes, reading literacy

## 1 Einleitung

Lesen ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung, denn das Lesen ermöglicht durch die Nutzung von Texten fachübergreifend einen selbstständigen Wissenserwerb. Der Wissenserwerb ist gefährdet, wenn Leserinnen und Leser nicht sinnentnehmend lesen können: Texte, die nicht verstanden werden, bleiben bedeutungslos. Dass dieser Umstand nach wie vor relevant für das Bildungssystem ist, zeigen die in regelmäßigen Abständen durchgeführten nationalen wie internationalen Bildungsstudien. So verlässt beispielsweise in Deutschland jede sechste Schülerin und jeder sechste Schüler die Grundschule, ohne über ausreichende Lesefähigkeiten zu verfügen (Hußmann et al., 2017).

Die Forschung hat sich dementsprechend vermehrt der Frage nach einer wirkungsvollen Leseförderung zugewandt und dabei zunehmend die hierarchieniedrigen (Automatisierung des Wort- und Satzlesens) und die hierarchiehohen (strategiebezogenen) Lesefähigkeiten in den Blick genommen. Lesefördermaßnahmen wie Lautlese-Tandems oder Strategieprogramme gelten als gut erforscht und wirkungsvoll (Philipp, 2013) und die Deutschdidaktik läuft Gefahr, sich einem Grundsättigungsgefühl hinzugeben. Ist das Forschungsfeld «Lesekompetenz» gesättigt? Wissen wir nun grundsätzlich, was zu tun ist, und die Schulpraxis muss es nur noch umsetzen?

Im vorliegenden Beitrag werden wir das Forschungsfeld beleuchten und tradierte wie neuere Aspekte des mehrdimensionalen Konstrukts Lesekompetenz darstellen. Zunächst werden wir anhand einer Synopse von Modellierungen zur Lesekompetenz in Bildungsstudien zeigen, dass diese ein Spektrum abbilden, das von basalen Lesefähigkeiten über das sinnentnehmende Lesen bis hin zum Lesen multipler Texte mit komplexen Inferenzbildungen und Interpretationen reicht. Dabei wird jedoch deutlich, dass die basalen Lesefähigkeiten nur partiell – nämlich bei PISA – Eingang in das Konstrukt Lesekompetenz finden. Fokussiert wird in den Bildungsstudien vor allem das Verstehen von Satz- und Textbedeutungen. Um zu verdeutlichen, dass die Lesekompetenz keinen produktbezogenen Ist-Zustand abbildet, sondern ihr vielmehr eine Erwerbsfolge im Sinne zunehmender Kompetenz inhärent ist, legt der Beitrag einen Schwerpunkt auf den Beginn des Lesenlernens, hier vor allem auf die basalen Prozesse des Dekodierens und Automatisierens, um dann das Kontinuum weiter aufzuspannen und den Nutzen und den Einsatz von Lesestrategien bis hin zum Verstehen und Verarbeiten multipler Texte darzustellen. Dabei wird abschließend deutlich, dass die Forschung zur Lesekompetenz zwar

einerseits insbesondere im englischsprachigen, aber auch im deutschsprachigen Raum etabliert ist und wir bereits viele Antworten kennen, es aber gute Argumente dafür gibt, das Forschungsfeld noch nicht als ausreichend beforscht anzusehen, sondern neue Herausforderungen zu erkennen und ihnen pro aktiv zu begegnen.

## **2 Lesekompetenz – produktbezogene Modellierungen des Konstrukts in Bildungsstudien**

### **2.1 Lesekompetenz: Definition und Logik der empirischen Kompetenzstufen**

In regelmäßigen zeitlichen Abständen werden die sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Bildungsstudien überprüft. So vergleichen etwa PISA (*Programme for International Student Assessment*, OECD, 2019) und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*, Hußmann et al., 2017) die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf internationaler Ebene, während die IQB-Bildungstrends (Stanat et al., 2017; vormals Ländervergleiche) die Schulleistungen innerhalb Deutschlands miteinander vergleichen. Im Gegensatz zur PISA-Studie, die die Kompetenzen von 15-Jährigen untersucht, erfassen IGLU und der aktuelle IQB-Bildungstrend die Lese- und Schreibleistungen von Viertklässlern. Für die Sekundarstufe erfasste der IQB-Bildungstrend zuletzt 2015 die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen (Stanat et al., 2016). Die zugrundeliegenden Definitionen der Lesekompetenz in den verschiedenen Bildungsstudien ähneln sich naturgemäß. *Lesekompetenz wird übergreifend als Spektrum von Fähigkeiten verstanden, die es den Leserinnen und Lesern ermöglichen, kontinuierliche sowie diskontinuierliche Texte zu verstehen, zu nutzen und über deren Inhalte zu reflektieren.*

Um die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler interpretieren und (international) vergleichbar machen zu können, werden die erreichten Punktwerte Kompetenzstufen zugeordnet. Kompetenzstufen bilden Intervalle auf einer kontinuierlichen metrischen Skala von Leistungspunkten ab. Diese Intervalle entsprechen jeweils einer definierten Spanne von Punkten. In PISA 2018 bspw. wird die Lesekompetenz auf acht Kompetenzstufen dargestellt, wobei jede Stufe etwa 80 Punkte umfasst (OECD, 2019). Jede Kompetenzstufe ist ausführlich beschrieben, sodass sie eine qualitative Interpretation von Punktwerten ermöglicht und so die Rückbindung an die realen Leistungen von Schülerinnen und Schülern gewährleistet.

Die Kompetenzstufen der o. g. Bildungsstudien sind im Vergleich mehr oder weniger ausdifferenziert. Inhaltlich ähneln sich die kategorialen Beschrei-

bungen, diese werden jedoch jeweils gröber (fünf Kompetenzstufen) oder feiner (acht Kompetenzstufen) gefasst. Die Kompetenzstufen beruhen auf empirisch gewonnenen Daten zu den Lösungshäufigkeiten der Aufgaben und einer theoretisch ausgearbeiteten graduellen Beschreibung von Fähigkeitsniveaus, die in den Bildungsstudien unterschiedlich generiert und modelliert werden. Bei PISA (OECD, 2019) orientiert sich das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler an den Aufgaben, die sie gelöst haben. Das heißt, dass in PISA zum einen der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und zum anderen auch das Kompetenzniveau der Leserinnen und Leser auf Basis von Item-Response-Theorien dargestellt werden. In den IQB-Bildungstrends werden anhand von empirisch gewonnenen Daten Skalen definiert, die in Anlehnung an die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards (KMK, 2004) die Kompetenzstufen bilden. Auch in der IGLU Studie von 2016 (Hußmann et al., 2017) werden die Kompetenzstufen aufgrund von Schülerfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten gebildet: Die Leseleistungen werden hier auf einer Skala abgebildet, die in gleich große Intervalle eingeteilt wurde, sodass fünf Kompetenzstufen entstehen.

Eine Modellierung von Lesekompetenz aufgrund von Kompetenzstufenmodellen ist demnach in den Bildungsstudien das Ergebnis einer punktuellen Leistungserfassung und kann aufgrund der zyklischen Testung verschiedener, aber zum Zeitpunkt der Messung gleichaltriger Personen keine Leistungsentwicklung von Individuen oder Gruppen abbilden. Im Folgenden werden die in den Bildungsstudien dargelegten Kompetenzstufen näher erläutert, um anschließend ein mögliches gemeinsames Muster zu extrahieren.

## **2.2 Drei Beispiele und eine Synopse**

### *2.2.1 IQB-Bildungstrends*

In den IQB-Bildungstrends für die Primar- sowie für die Sekundarstufe (Stanat et al., 2016; Stanat et al., 2017) werden fünf Kompetenzstufen unterschieden. Während auf dem ersten Fähigkeitsniveau explizite Einzelinformationen, die sich an leicht auffindbaren Stellen im Text befinden, gewonnen werden können, ist die folgende Kompetenzstufe 2 dadurch gekennzeichnet, dass benachbarte Informationen miteinander verknüpft werden können, die weniger explizit sind. Auf Kompetenzstufe 2 sind die Texte – insbesondere in den Testungen für die Sekundarstufe – strukturell komplexer und länger. Auf diesem Fähigkeitsniveau sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, Informationen aufgrund von Schlussfolgerungen miteinander zu verknüpfen (Inferenzen, s. Teilkap. 3.2.3). So können die Leserinnen und Leser einfache kausale Zusammenhänge oder Motive von handelnden Personen identifizieren. Auf Kompetenzstufe 3 verfügen die Schülerinnen und Schüler über erweiterte Fähigkeiten im Lesen: Auf dieser Stufe können sie Informationen miteinander ver-



knüpfen, die über den Text verstreut sind, indem sie eigene Inferenzen bilden. Für die Sekundarstufe werden hier Aufgaben angeboten, die sich zum Teil auch auf diskontinuierliche Texte, die bspw. Diagramme enthalten, beziehen. Im Unterschied zu Kompetenzstufe 2 können die Schülerinnen und Schüler hier den Text weitestgehend als Ganzes erfassen und verstehen. Auf Kompetenzstufe 4 verstehen die Schülerinnen und Schüler Texte, die inhaltlich schwieriger und strukturell komplexer sind. Auf diesem Fähigkeitsniveau können Leserinnen und Leser wesentliche Aspekte eines Textes identifizieren, indem sie zentrale Aussagen aus Textpassagen miteinander in Beziehung setzen. Dabei sind zur Herstellung von Kohärenz eigene Schlüsse zu ziehen. Auf dieser Stufe können die Personen nicht nur Zusammenhänge erkennen, sondern darüber hinaus auch über die Textgestaltung reflektieren. Auf Kompetenzstufe 5 können die Schülerinnen und Schüler überwiegend reflektiert lesen, komplexe Schlussfolgerungen ziehen und unter Einbeziehung ihres eigenen Vorwissens zentrale Aussagen des Textes bewerten. Leserinnen und Leser auf diesem Fähigkeitsniveau können im Text formulierte Behauptungen reflektierend begründen. Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen zudem ein umfassendes und detailliertes Textverständnis, das sie dazu befähigt, Aspekte des Textes zu interpretieren und eigene Bewertungsansätze zu formulieren.

## 2.2.2 IGLU

Auch IGLU 2016 definiert fünf Kompetenzstufen für die Beschreibung der Lesefähigkeiten von Kindern in der 4. Klasse. Anders als die IQB-Bildungstrends beginnt hier aber die Beschreibung der Fähigkeitsniveaus auf der Ebene des rudimentären Leseverständnisses. So wurden im Rahmen von IGLU 2016 (Deutschland) zur Erfassung der basalen Lesefähigkeiten zusätzlich zu den vorgegebenen Testaufgaben zwei Untertests des ELFE-Lesekompetenztest (ELFE II, Lenhard et al., 2017) eingesetzt. Der ELFE II dient der Erfassung der Leseflüssigkeit, der Lesegenauigkeit und des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene. Für IGLU 2016 wurden lediglich die Untertests für das Wort- und Satzlesen genutzt. So war es möglich, die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern zu erfassen, die im Rahmen des IGLU-Lesemodells nicht beschreibbar waren, da sie unterhalb der Schwelle von 390 bis 410 Punkten lagen. Die Definitionen der weiteren Kompetenzstufen ähneln denen der oben beschriebenen IQB-Bildungstrends.

## 2.2.3 PISA

Erstmals wurde im Jahr 2018 die PISA-Studie (in den meisten Ländern) digital durchgeführt, um dem sich verändernden Leseverhalten von Jugendlichen Rechnung zu tragen. Insbesondere die technischen Entwicklungen haben zu

neuen Lesegewohnheiten geführt, die auch das Lesen am Smartphone oder Bildschirm beinhalten. Die Aufgabenformate umfassen daher ein breites Spektrum an Texten: kontinuierliche Texte und diskontinuierliche Texte, die Tabellen, Grafiken und Abbildungen enthalten können, sowie multiple Texte, die auch Texte aus Internetforen inkludieren.

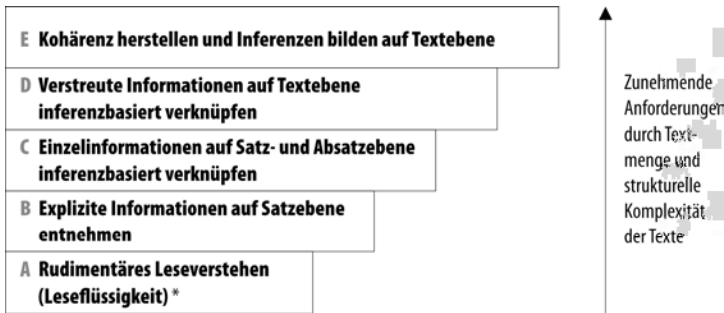
So wurden in PISA 2018 acht Kompetenzstufen unterschieden, wobei die erste Stufe in drei Substufen 1a, 1b und 1c aufgeteilt ist. Damit ist die Skalierung bei PISA differenzierter als in den oben beschriebenen Bildungsstudien. Im Jahr 2018 wurde erstmals die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler evaluiert. Hierzu wurden Sätze vorgegeben, die inhaltlich richtig oder falsch waren und von den Schülerinnen und Schülern in einer definierten Zeit als richtig oder falsch bewertet werden mussten. Diese Leseleistung wird Stufe 1c zugeordnet; die Stufen 1b und 1a werden zunehmend schwieriger: Während Leserinnen und Leser auf Stufe 1b offensichtliche und explizite Informationen finden können, können sie auf Stufe 1a bereits mehrere benachbarte Informationen miteinander in Beziehung setzen und sogar das Hauptthema eines Textes oder die Absicht des Autors erkennen. Auf Stufe 2 können die Schülerinnen und Schüler durch Schlussfolgerungen Textzusammenhänge erkennen, auch wenn die Informationen nicht unmittelbar ersichtlich sind. Auf Stufe 3 ist es den Leserinnen und Lesern möglich, über Texte oder eine kleine Zusammenstellung von Texten zu reflektieren und Informationen zu interpretieren, die explizit auffindbar sind. In den weiteren Stufen 4 bis 6 werden die angebotenen Texte bzw. Textsammlungen zunehmend abstrakter. Jugendliche auf diesen Stufen können Informationen, die für die Aufgabenstellung relevant sind, gewichten und kritisch beurteilen. Die Leserinnen und Leser auf Stufe 6 sind in der Lage, lange und abstrakte Texte zu verstehen und tief eingebettete Informationen zu entnehmen. Texte dieser Stufe können widersprüchliche Perspektiven und Informationen enthalten, die von den Leserinnen und Lesern reflektiert und bewertet werden müssen, um zu einer richtigen Beantwortung der Fragestellungen zu gelangen.

#### 2.2.4 *Synopse*

Den hier beschriebenen drei Modellierungen von Lesekompetenz ist gemeinsam, dass sie ein Spektrum abbilden, das von elementaren Lesefähigkeiten über das Verknüpfen von Informationen, also dem sinnentnehmenden Lesen bis hin zum überwiegend reflektierenden Lesen mit komplexen Inferenzbildungen und Interpretationen reicht. Übergreifendes Merkmal dieser Modellierungen von Lesekompetenz ist demnach, die propositionale Struktur von Texten besser zu erkennen und zu verarbeiten. Zunehmende Kompetenz ist dadurch gekennzeichnet, ein evaluatives, teils kritisches Lesen zu bemühen, um dadurch die aufgabenspezifischen Anforderungen zu erfüllen. Hinzu kommen Aspekte der

Lese­flüssigkeit, die aber nur in bestimmten Modellen salient ist, sonst aber als Bestandteil vorausgesetzt wird. Zudem werden, wie in Abbildung 1 dargestellt, der Textumfang größer sowie die Struktur der Texte komplexer und die Inhalte abstrakter. Bei der Bedeutungserschließung entfernen sich die beschriebenen Kompetenzstufen immer weiter von der Textoberfläche, sodass sich das Lesekompetenzkontinuum von der Erfassung wörtlicher Informationen auf der Wort- und Satzebene bis hin zu umfangreichen, teils auch multimedialen Texten bewegt. In Abbildung 1 werden zentrale Aspekte der Kompetenzstufen in Verbindung mit Textlänge und Komplexität modellhaft zusammengeführt. Stufe A bildet das rudimentäre Leseverstehen ab, das bei PISA 2018 explizit als Leseflüssigkeit operationalisiert und in das Lesekompetenzmodell aufgenommen wurde. In IGLU 2016 wurde durch den Einsatz der oben beschriebenen zwei Untertests des ELFE-Verständnistests (ELFE II, Lenhard et al., 2017) das bisherige Lesekompetenzmodell um das rudimentäre Leseverstehen erweitert. Stufe B fokussiert auf das Verstehen von besonders leicht zu findenden expliziten Informationen. Auf Stufe C können explizite Informationen entnommen werden, die sich in benachbarten Sätzen befinden, während auf Stufe D die Informationen weniger explizit und zudem verstreut sind. Stufe E hingegen erfordert das höchste Maß an Inferenzbildung. Hier sind Informationen implizit vorhanden und können Aufgaben nur durch Reflektieren, Bewerten und Schlussfolgern gelöst werden.

Abbildung 1: Synopse der aufeinander aufbauenden Fähigkeiten bei der Lesekompetenz in empirischen Studien



(eigene Darstellung, \* = nur bei den jüngsten IGLU- und PISA-Studien explizit enthalten)

### 3 Lesekompetenz – prozessbezogene Perspektiven auf zentrale Teilfähigkeiten

Die Lesekompetenz umfasst viele Aspekte des Lesens. Man kann den Begriff eher eng fassen und nur diejenigen Teilkompetenzen einbeziehen, die Prozesse des verstehenden Lesens miteinbeziehen (z. B. das Entwickeln mentaler Reprä-

sentationen im Ergebnis von Inferenzprozessen). Man kann Lesekompetenz auch weiter fassen – zumal unter der Erwerbsperspektive – und sich zusätzlich auf solche Aspekte des Lesens beziehen, bei denen es noch nicht um Sinnverstehen geht (z. B. das Dekodieren von Wörtern). Rosebrock (2012, S. 4) beschreibt die Lesekompetenz entsprechend als „ein ganzes Bündel von Teilfähigkeiten“. Diese Teilfähigkeiten sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Basale Leseleistungen wie die Automatisierung des Wort- und Satzlesens werden im Konstrukt der Leseflüssigkeit zusammengefasst und auch als hierarchieniedrige Leseprozesse bezeichnet.

So betonen Lenhard und Schneider (2006, S. 13), dass bei den hierarchieniedrigen Lesefähigkeiten Aspekte von zentraler Bedeutung sind, „die das Leseverstehen auf Wortebene beeinflussen. Dazu gehören der Wortschatz des Kindes, die Fähigkeit zum Dekodieren einzelner Wörter, die Erfassung der Wortbedeutung sowie das Wissen, wie diese Bedeutung durch den jeweiligen Kontext modifiziert wird“. Hier wird deutlich, dass das theoretische Konstrukt des Leseverständnisses auf hierarchieniedriger Ebene die visuelle Worterkennung als Voraussetzung für die Bedeutungserschließung einzelner Wörter sowie deren Vernetzung auf Satzebene einschließt. Die hierarchiehohen Leseprozesse umfassen das eigentliche Textverstehen und Durchdringen eines Textes. Neben der Bedeutungserschließung auf der Wort- und Satzebene müssen die Leserinnen und Leser die aufgenommenen Informationen mit ihrem Vorwissen verknüpfen, um den Text als Ganzes zu erfassen. Dabei generieren sie ein mentales Modell des Textes, in dem das bisher Gelesene repräsentiert und reflektiert ist (Richter & Schnotz, 2018).

Für das Lesen können also hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Teilprozesse unterschieden werden: Zuerst wird durch Buchstaben- und Worterkennung das Wortmaterial erkannt (Dekodieren), das dann mit weiteren Wörtern in einem Satz in Beziehung gesetzt werden muss. Hierbei ist eine Analyse der syntaktischen Strukturen notwendig, um zu einer inneren Repräsentation der Satzbedeutung zu gelangen. Die gelesenen Sätze werden in einem weiteren Prozess fortlaufend verknüpft zu einem inneren Modell der Textbedeutung. Dieses wird eingebettet in das Weltwissen der Lesenden. Das Lesen ist damit ein „hochgradig aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten“ (Lenhard & Schneider, 2006, S. 13). Die Leseprozesse auf hierarchieniedriger Ebene hingegen laufen automatisiert ab, d. h. praktisch ohne kognitive Kontrolle, wodurch Ressourcen für die hierarchiehöheren Prozesse des Textlesens frei bleiben.

Das in den Bildungsstudien modellierte Konstrukt der Lesekompetenz fokussiert auf das Verstehen von Satz- und Textbedeutungen. Zwar wird ein breites Spektrum von Teilkompetenzen durch die Kompetenzstufen abgebildet, jedoch wird deutlich, dass die hierarchieniedrigen Leseprozesse, wie das Dekodieren auf Wortebene oder die Leseflüssigkeit als Automatisierungsprozess nur

vereinzelte und vor allem eher als Randphänomen einbezogen werden. Betrachtet man Lesekompetenz jedoch nicht nur als theoretische Rekonstruktion eines empirischen Ist-Zustandes, der eine punktuelle Leistung verdeutlicht, sondern als Lern- und Entwicklungsprozess, muss notwendigerweise auch der Beginn des Leselernens betrachtet werden.

### 3.1 Leseflüssigkeit

#### 3.1.1 Definition und Dimensionalität

Der Leseprozess beinhaltet den basalen Prozess des Dekodierens. Hierbei entschlüsseln Leserinnen und Leser die schriftlichen Zeichen, indem sie ihnen entsprechende konventionalisierte Bedeutungen zuordnen. Das Dekodieren wird durch Wiederholung automatisiert, um so das Arbeitsgedächtnis zu entlasten und dadurch wesentliche Informationen vorübergehend speichern und gleichzeitig verarbeiten zu können. So wird das flüssige Lesen erlangt. Dies ist zum Beispiel erforderlich, um einen Satz am Ende inhaltlich verstanden zu haben, ohne den Anfang bereits wieder vergessen zu haben. Damit bildet die Leseflüssigkeit eine notwendige Voraussetzung für die Bedeutungerschließung von Texten. Die Leseflüssigkeit gehört, wie oben dargestellt, zu den hierarchieniedrigen Prozessen auf der Wort- bzw. Satzebene. Sie zählt zu den durch zahlreiche Forschungsergebnisse gut dokumentierten Komponenten des Lesens.

In der angloamerikanischen Forschungsgemeinschaft werden die hierarchieniedrigen Leseprozesse unter dem Begriff *Fluency* subsumiert und bereits seit 40 Jahren verstärkt in den Blick genommen. Forschungsergebnisse belegen, dass die Leseflüssigkeit stark mit dem Leseverständnis korreliert, also für das Verstehen eines Textes von zentraler Bedeutung ist (García & Cain, 2014; Wolters et al., in Druck). So ergeben die Studien, dass die Steigerung der Leseflüssigkeit eine Verbesserung des Leseverständnisses mit sich bringt, und zwar ohne dass zusätzlich hierarchiehöhere Verstehensprozesse gefördert werden müssen (National Reading Panel, 2000).

Leseflüssigkeit ist ein komplexes Konstrukt. Sie vereint in sich die genaue, automatisierte, schnelle, sinnkonstituierende Fähigkeit zu lautem und leisem Lesen, welche es ermöglicht, die Bedeutung des Gelesenen zu erschließen (Rosebrock & Nix, 2006, S. 94). Im Folgenden werden diese Einzelkomponenten kurz dargestellt:

- *Akkuratheit des Dekodierens*: Falsch erlesene Wörter führen zu Bedeutungsveränderungen (Pinnel et al., 1995). Nur das fehlerfreie Erlesen von Wörtern führt zur schnellen und sicheren Bedeutungerschließung, denn Schwächen auf dieser basalen Ebene führen notwendigerweise zu Einschränkungen im Textverständnis.

- *Automatisierung*: Das Lesen muss automatisiert werden, um möglichst wenige kognitive Ressourcen für den Dekodierprozess aufzuwenden. So ist gewährleistet, dass genügend Kapazitäten für Bedeutungserschließungen bzw. Schlussfolgerungen zur Verfügung stehen (Samuels, LaBerge & Bremer, 1978).
- *Geschwindigkeit*: Akkuratheit und Automatisierung bilden zusammen die Lesegeschwindigkeit. Langsame, stockende Leserinnen und Leser zeigen Schwächen im Leseverständnis, weil sie viel zu viele Informationen im Arbeitsgedächtnis speichern müssen (Berliner & Casanova, 1988; Brown & Hirst, 1983).
- *Prosodisches Lesen*: Leserinnen und Leser sollten im Stande sein, den Text in sinnkonstituierende Einheiten einzuteilen und dies durch ihre Betonung deutlich zu machen. Leserinnen und Leser, die einen Text zwar zügig und mit nur wenigen Fehlern, jedoch ohne jegliche Betonung lesen, verstehen den Text wahrscheinlich nicht umfassend (Schreiber, 1991). Neuere Befunde unterstreichen, dass es substanzielle positive Zusammenhänge zwischen Prosodie und Leseverstehen gibt (Wolters et al., in Druck).

### 3.1.2 Das Konstrukt der Leseflüssigkeit und die Beiträge in diesem Band

Die Fähigkeit zu flüssigem Lesen gilt als eine Voraussetzung für das verstehende Lesen. Für die Förderung der Leseflüssigkeit haben sich insbesondere Lautleseverfahren als wirksam erwiesen. Lautleseverfahren vereinen in sich unterschiedliche Aspekte der Förderung: Durch instruktionale Trainings wird vor allem die Automatisierung des Lesens erreicht. Beim wiederholenden Lesen lesen die Schülerinnen und Schüler einem Tutor (z. B. einem anderen Schüler oder einer anderen Schülerin) einen kurzen, für sie mittelschweren Text so lange immer wieder laut vor, bis sie eine zuvor festgelegte Flüssigkeit (definiert über Zeit) erreicht haben. Häufiges Wiederholen führt erwiesenermaßen zu einer besseren Verfügbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten, denn auf diese Weise automatisiert sich der kognitive Zugriff auf das Gelernte (Hasselhorn & Gold, 2017). Dass die Förderung von Leseflüssigkeit erfolgreich ist und insbesondere durch Lautleseprogramme gute Effekte erzielt werden, ist eindeutig belegt (National Reading Panel, 2000).

Leseflüssigkeit, das zeigt sich an der Dimension Prosodie, trägt Aspekte des Verstehens in sich (Wolters et al., in Druck). Auf Wortebene müssen Personen automatisiert auf die Semantik von sprachlichen Einheiten zugreifen können, um eine angemessene Prosodie zu erzielen. Dafür sind sie auch auf ihren Wortschatz angewiesen, der seinerseits als wichtige Voraussetzung für das Leseverstehen gilt (Philipp, 2012). Studien zeigen, dass Wortschatzförderung das Leseverstehen erhöht (Elleman et al., 2009). Britta Juska-Bacher, Christoph Zangger und Martina Röthlisberger stellen in ihrem Beitrag in Kapitel 2 Ergebnisse ihrer

Studie zur Entwicklung von Wortschatz und Lesefähigkeiten bei Kindern der Primarstufe vor. Hierbei gehen sie der Frage nach, inwieweit Wortschatzkompetenz mit der Lesekompetenz zusammenhängt. Ihre Ergebnisse aus der Grundlagenforschung illustrieren, dass Wortschatz und Leseverstehen zu Beginn der Schullaufbahn in autoregressiven Kreuzpfadmodellen statistisch unverbunden sind, aber laut Fixed-Effects-Modell ein positiver Effekt vom Wortschatz auf das Leseverstehen besteht. Anders gesagt: Wer in der ersten Klasse einen sowohl qualitativ als auch quantitativ stärker ausgeprägten Wortschatz hatte, zeigte ein Jahr später bessere Leseleistungen.

Mareike Ehlert und Elmar Souvignier skizzieren in ihrem Beitrag zentrale Befunde zu wirksamen Fördermaßnahmen im Bereich der Leseflüssigkeit und stellen mit dem Programm „Der Lese-Sportler“ eine Möglichkeit zur Förderung in der Grundschule vor. Sie erläutern empirische Befunde, die zwar eine hohe Wirksamkeit gezielter Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit belegen, aber auch zeigen, dass die Effekte in der schulischen Praxis niedriger ausfallen als in stärker kontrollierten Settings. Vor diesem Hintergrund diskutieren Mareike Ehlert und Elmar Souvignier drei Aspekte der Leseflüchtigkeitsförderung – Passung, Dosierung und Wiedergabetreue – und ihre Bedeutung für die optimale Entfaltung der Wirkung von Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit.

## **3.2 Lesestrategien**

Im vorangegangenen Abschnitt wurde Leseflüssigkeit als Teilaspekt der Lesekompetenz auf hierarchieniedrigem Niveau behandelt. Es wurde deutlich, dass das flüssige Lesen eine Voraussetzung für das Verstehen von Texten ist. Im Folgenden wird darauf aufbauend das Kontinuum der Lesekompetenz weiter aufgespannt: über den Nutzen und den Einsatz von Lesestrategien bis hin zum Verstehen und Verarbeiten multipler Texte.

### *3.2.1 Definition und Klassifikation*

Die Trennlinie von hierarchieniedrigen und -hohen Prozessen lässt sich anhand mehrerer Unterscheidungsmerkmale ziehen. Erstens besteht eine Differenzierung von automatisiert ablaufenden, nicht steuerbaren Prozessen und solchen, die sich in Bezug auf Ziele prinzipiell steuern lassen – erstgenannte Prozesse bilden die hierarchieniedrigen Fähigkeiten, letztere die hierarchiehohen Fähigkeiten (Afflerbach et al., 2008). Zweitens ist auch die Textmenge und der sich daraus ergebende inhaltliche Verarbeitungsaufwand ein Distinktionsmerkmal: Bei hierarchieniedrigen Prozessen bilden Sätze in der Regel die Grundlage, während hierarchiehohe Prozesse sich auf längere Textteile, ganze Texte oder sogar multiple Texte beziehen (Lenhard, 2019; List & Alexander, 2019). Kenn-