

Förderung von Lesekompetenz

Expertise (Hg: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2007) (Zusammenstellung: M. Egerding)

2.1.1 Vorwissen: Einfluss und Integration

Die Verfügbarkeit inhaltlich relevanten Vorwissens ist eine der wichtigsten leserseitigen Voraussetzungen für ein angemessenes Verständnis schriftlicher Texte. Eine hohe Expertise in dem Inhaltsbereich, dem ein Text zuzurechnen ist, kann den negativen Einfluss schlechter Lesefähigkeiten auf das allgemeine Leseverständnis sogar teilweise kompensieren (13). Die Relevanz des Vorwissens für das Leseverständnis wird unmittelbar daran deutlich, dass kein Text alle Informationen explizit macht, die zu seinem Verständnis nötig sind. Um eine kohärente Repräsentation des Textinhalts zu bilden, müssen Leser/innen daher fast immer *vorwissensgestützte Inferenzen* vornehmen (14). Textverstehen erschöpft sich also nicht in einer isolierten Rekonstruktion der Bedeutung der explizit im Text genannten Informationen (der propositionalen Textbasis, vgl. Kintsch & van Dijk, 1978). Leser/innen haben einen Text vielmehr erst dann wirklich verstanden, wenn sie Textinformation und Vorwissen zu einer angemessenen Repräsentation der im Text beschriebenen Sachverhalte integrieren können. Im Anschluß an van Dijk und Kintsch (1983) wird eine solche Sachverhaltsrepräsentation *Situationsmodell* genannt. Ein gutes Textverständnis im Sinne eines guten Situationsmodells ist auf ein adäquates Vorwissen angewiesen. Dies gilt umso mehr, je voraussetzungsreicher ein Text und je niedriger die Kohärenz des Texts selbst ist (14). Schulische Interventionsmöglichkeiten, mit denen Lehrer/innen derartigen Effekten entgegenwirken können, bestehen in der Aktivierung bereits vorhandenen Vorwissens und der Auffrischung bzw. systematischen Vermittlung inhaltlich relevanten Hintergrundwissens zu den im Unterricht gelesenen Texten. Dabei sollte die Anwendung dieses Wissens beim Textverstehen systematisch geübt werden. (14)

2.1.2 Wortschatz

Es haben sich Wortschatztrainings als vorteilhaft erwiesen, bei denen

Schüler/innen eigenständige Beziehungen von neuen und bekannten Wörtern herstellen, über Wortbedeutungen diskutieren und wichtigen Wörtern mehrmals und in unterschiedlichen Kontexten begegnen.

Aber gute Lesefähigkeiten tragen auch umgekehrt zu einem umfangreichen Wortschatz bei, da die meisten neuen Wörter nicht durch explizite Bedeutungserklärung gelernt, sondern implizit aus dem Kontext gelernt werden (Sternberg, 1987). Schriftliche Texte spielen dabei eine entscheidende Rolle. Um Wortbedeutungen aus dem Kontext schriftlicher Texte zu erwerben, müssen bedeutungsrelevante Informationen im Text identifiziert und von bedeutungsirrelevanten Informationen unterschieden werden. Außerdem müssen mehrere bedeutungsrelevante Informationen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und mit bereits im Langzeitgedächtnis vorhandenem Bedeutungswissen verglichen werden (Sternberg & Powell, 1983). Alle diese Teilleistungen sprechen hierarchiehohe Lesefähigkeitskomponenten an (vgl. Abschnitt II.2.5), so dass man davon ausgehen kann, dass gute Leser/innen neue Wortbedeutungen beim Lesen schneller und besser lernen als schwache Leser/innen. Aber auch bestimmte Textgestaltungsmaßnahmen können das kontextabhängige Erlernen neuer Wortbedeutungen erleichtern (z.B. die Redundanz bedeutungsrelevanter Informationen, Abbildungen, Wortwiederholungen, vgl. Elley, 1989), woraus sich Hinweise etwa für eine Gestaltung von Schulbüchern ergeben, die den Wortschatz fördert. (S. 15)

2.1.3 Wissen über Textmerkmale

Ein weiteres zentrales leserseitiges Merkmal mit Einfluss auf die Art der Textverarbeitung und das erzielte Textverständnis ist das Wissen über typische Merkmale einzelner Textsorten. In der Psychologie wurde die Wirkung eines solchen generalisierten Textwissens – bezogen auf Erzähltexte – besonders in der Forschung zu Geschichtengrammatiken („story grammars“) untersucht (vgl. Rumelhart, 1975). Geschichtengrammatiken beschreiben die globale Ordnung und Aufeinanderfolge von Textelementen bei Erzähltexten. Sie bestehen aus Kategorien, die angeben, aus welchen Komponenten eine Geschichte besteht (z.B. Thema, Setting, Ereignis, Charakterer usw.), sowie aus Regeln, die spezifizieren, welche hierarchische und sequenzielle Position diese Elemente in der Gesamtstruktur einnehmen. Die

Forschungsbefunde belegen die Existenz von Schemata wie Geschichtengrammatiken, machen jedoch ebenfalls deutlich, dass in Abhängigkeit von der Art des Erzähltextes und den Rezeptionsbedingungen mehrere Schemata alternierend eingesetzt werden.

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

2.2 Leseanforderungen: Verstehendes, kritisches, reflexives und involviertes Lesen

Als erste prototypische Kombination, die in vielen Untersuchungen der Textverarbeitungspsychologie implizit als die zentrale Qualifizierung des Leseprozesses unterstellt wird, kann das verstehende Lesen gelten, das von der Informationsverarbeitung bei Sachtexten ausgeht. In der älteren didaktischen Literatur ist hier von der Sinn- oder Informationsentnahme aus Texten die Rede; das entspricht allerdings der rezipientenseitigen kognitiven Aktivität und Konstruktivität des Lese- als Verarbeitungsprozess nicht, die seit der kognitiven Wende in der Psychologie immer wieder empirisch nachgewiesen worden ist (Christmann & Groeben, 1999). **Deshalb ist als Explikation des verstehenden Lesens besser die sinnorientierte Informationsverarbeitung anzusetzen, die gerade aus der konstruktiven Integration von leserseitigem Vorwissen und textseitigen Informationen besteht. Das heißt, es geht beim verstehenden Lesen (nach heutigem Forschungsstand) um den Aufbau eines mentalen oder Situationsmodells, in dem leserseitige Vorwissensbestände und textseitige Informationsaspekte zu einer kognitiven Konstruktion in Verbindung von anschaulichen und propositionalen Strukturen elaboriert werden.** Dementsprechend sind beim verstehenden Lesen alle kognitiven (vor allem Elaborations- und Organisations-)Strategien sowie metakognitiven Strategien (der Verarbeitungsdiagnose und -kontrolle) einzusetzen, die in der empirischen Forschung ausdifferenziert und gesichert werden konnten (Überblick: Artelt, 2000; Wild, 2000).

Wenn man die in der Grundlagenforschung entwickelte Vorstellung der Informationsverarbeitung als Aufbau eines mentalen oder Situationsmodells auf die praktische Komplexität des Lesens anwendet, zeigt sich schnell, dass mit einer solchen Informationsverarbeitung zumeist auch Bewertungsprozesse verbunden sind – und auch verbunden sein sollten. Das heißt, es handelt sich auch und gerade um den Aufbau eines „epistemologisch qualifizierten Situationsmodells“ (Richter, 2003), das durch kritisches Lesen erreicht wird.

Während verstehendes und kritisches Lesen also prototypisch von Sachtexten als Lesestoff ausgehen, gilt das für das reflexive Lesen nicht in gleichem Ausmaß; vielmehr gibt es für das reflexive Lesen eine Konzeptualisierungstradition sowohl im Bereich der Sach- wie der literarischen Texte. Das hat damit zu tun, dass hier komplexere und weiter reichende Verarbeitungsprozesse (mit)gemeint sind, die vom Lesen angestoßen werden (sollen), aber mit generelleren Aspekten der kognitiven oder personalen Entwicklung in Verbindung stehen.Nicht zuletzt die konstruktivistischen Lehr-/Lerntheorien haben insbesondere über das Modell der kognitiven Meisterlehre (cognitive apprenticeship nach Collins, Brown & New-man, 1989; s.a. II.7) verdeutlicht, dass dabei prinzipiell zwischen zwei Bezügen der Reflexion zu unterscheiden ist: die Reflexion über Inhalte und Sachverhalte einerseits und die Selbstreflexion andererseits, bei der die eigenen Verarbeitungsweisen, das eigene Denken zum Reflexionsgegenstand werden (Wright, 1992). Reflexives Lesen impliziert also (prototypisch) zum einen die Verbindung von Reflexion im Sinne des Aufwerfens von Problemen und des Hinterfragens von Inhalten und Argumenten und zum anderen die kritische Reflexion im Sinne eines Bewusstwerdens des eigenen Denkens und seiner Prämissen als Grundlage für potenzielle Perspektivenänderungen etc. (Christmann, 2003; Mezirow, 1991). Dies gilt auch und gerade für literarische Texte, bei denen sich die gegenstandsbezogene Reflexion auf Form- wie Inhaltsaspekte des Literarischen bezieht und auf diese Weise über die ‚Verfremdung‘ von Weltwahrnehmung neue Weltansichten generiert werden (sollen).

Diese potenziellen neuen Weltansichten sind im Optimalfall mit der selbstreflexiven (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit – von der Entwicklung sprachlicher Differenziertheit und ästhetischer Sensibilität über die Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein und lebensthematischer Identität bis zur Anerkennung von Alterität und anderen möglichen Weltentwürfen – generell verbunden (Groeben, 2004; Rupp, Heyer & Bonholt, 2004). Insofern gilt die reflexiv-analyisierende, distanzierte Lesehaltung in bestimmten literarästhetischen Traditionen (die letztlich auf Kants ‚interesseloses Wohlgefallen‘ zurückgehen) als höchste und angemessenste Form literarischer Lesekompetenz (vgl. zusammenfassend und kritisch Groeben & Vorderer, 1988).

Gerade bei literarischen Texten zeigt die Empirie der Rezeptionsprozesse allerdings häufig eine andere Art des Lesens, als sie z.B. vom Literaturunterricht primär angezielt wird, nämlich das involvierte Lesen, bei dem man sozusagen in der fiktionalen Welt sowohl kognitiv wie auch emotional aufgeht (vgl. z.B. Vorderer, 1992). In der klassischen Literaturdidaktik und -ästhetik ist hier zumeist von identifikatorischem, empathischem Lesen die Rede (vgl. Jauss, 1972). Die neuere Psychologie der Textverarbeitung hat dafür (neben Identifikation – Oatley, 1994 – und Empathie – Zillmann, 1991) auch Konzepte wie „Absorption“ (Wild, Kuiken & Schopflocher, 1995), „Presence“ (Biocca, 2002), „Spannung“ (suspense: Vorderer, Wulff & Friedrichsen, 1996), „Transportation“ (Gerrig, 1993; Green & Brock, 2000) oder eben „Involvement“ (Donnerstag, 1996; Vorderer, 1992) postuliert. Involviertes Lesen ist also eine Form des Lesens, die vor allem auch emotional-motivationale Aspekte akzentuiert, und zwar in Richtung auf Lusterfahrungen von der sinnlichen Anschaulichkeit über Unterhaltungs- und Spannungserleben bis zum empathischen Mitleiden und -freuen (Eggert, 2002). Diese Lustorientierung war es in erster Linie, die für die traditionelle Literaturästhetik das involvierte Lesen als eine zwar beobachtbare, aber gerade nicht wertvolle Lesevariante desavouierte. Durch den Konkurrenzdruck von anderen (neueren) insbesondere audiovisuellen Medien geriet die motivationale Funktion dieser Lesevariante in den Blickpunkt, so dass auch involviertes Lesen heute durchaus als eine (positiv zu bewertende) Qualität und Leseanforderung verstanden wird, die für die Leseintensität und damit die Entwicklung von Lesekompetenz eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt (Groeben & Hurrelmann, 2002). Dabei zeigen die Forschungen zu Absorption, Presence, Transportation etc. durchaus, dass mit involviertem Lesen u. U. auch Gefahren einer unkritischen Informationsübernahme aus Texten verbunden sind, weswegen es letztlich auf die Verbindung der Fähigkeit zu kritischem und involviertem Lesen ankommen wird. Die explizite Auszeichnung des involvierten Lesens als Lesequalität macht also deutlich, dass es beim Lesen (wie generell bei der Medienkompetenz) um eine Integration von Genuss- und Kritikfähigkeit geht (Groeben, 2002).

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

Spezifische qualitative Leseanforderungen müssen sinnvoller Weise in einer konzeptuellen Relation zur Lesekompetenz generell stehen. Wie leicht ersichtlich beziehen sich die Anforderungen des verstehenden und kritischen Lesens vor allem auf die kognitiven Teilkomponenten der Lesekompetenz, die z.B. in den drei Teilbereichen der PISA-Konzeption „Informationsermittlung, Interpretation, Reflektieren und Bewerten“ (Artelt u.a., 2001, S. 83ff.) benannt sind. Die Qualität des reflexiven Lernens geht über die im engeren Sinne kognitiven Aspekte der Lesekompetenz allerdings z.T. hinaus, weil dabei vor allem auch der Bezug zu eigenen Welterfahrungen, Handlungskompetenzen und ggf. Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung (mit)thematisch ist. Und die Qualität des involvierten Lesens bezieht ganz eindeutig emotionale und motivationale Aspekte ein, wie z.B. „Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, positive Gefühlserlebnisse mit der Lektüre zu verbinden, Unlust zu balancieren, die Lesesituation zu genießen“ (Hurrelmann, 2002, S. 285). Damit sind folglich emotionale, motivationale und reflexive Fähigkeitsaspekte angesprochen, die letztlich für eine weite Fassung des Lesekompetenz-Konzepts sprechen. (20-23)

2.3 Beschaffenheit des Textes: Inhaltsorganisation/-strukturierung

Lesen stellt einen Vorgang dar, bei dem im Optimalfall satzübergreifend eine kohärente mentale Repräsentation des Textes aufgebaut und mit dem Vorwissen verbunden wird (Aufbau eines Situationsmodells). Die Güte dieses Prozesses wird dabei von Lesermerkmalen wie von Merkmalen des Textes beeinflusst. Die textseitige Forschung, um die es nachfolgend gehen soll, fragt danach, durch welche Merkmale des Textes der Aufbau einer solchen mentalen Repräsentation erleichtert werden kann. (S.23)

2.3.1 Kohärente Inhaltsorganisation

Die kohärente Inhaltsorganisation ermöglicht eine reibungslose Textrezeption, indem sie dem/der Leser/in Hinweise gibt, welche Sätze und Textteile in welcher Weise aufeinander zu beziehen und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen sind. Dabei unterscheidet man zwischen lokaler und globaler Organisations- bzw. Kohärenzebene (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983). Lokale Kohärenz bezieht sich auf die Verknüpfung aufeinander folgender Sätze, globale Kohärenz auf die Integration von übergeordneten Textthemen und Textteilen. Fehlen Verknüpfungshinweise oder sind die Bezüge nur schwer erkennbar, so entstehen Kohärenzlücken, die durch Umstrukturierungen oder Schlussfolgerungen geschlossen werden müssen; die Suche nach geeigneten Bezugspunkten ist dabei zeitkonsumierend und erschwert die Verarbeitung. Generell ist empirisch immer wieder belegt worden, dass der Aufbau einer kognitiven Struktur umso besser und schneller gelingt, je klarer und deutlicher ein Text Hinweise gibt, wie die Textinformationen aufeinander zu beziehen sind, und je weniger Kohärenzlücken durch Schlussfolgerungen oder Umstrukturierungen zu schließen sind (S.24).

Globale Kohärenz. Auf der Ebene der globalen Textorganisation geht es darum, den Leser/innen Hinweise zu geben, wie einzelne Teilthemen aufeinander zu beziehen sind, und dadurch den Aufbau einer thematischen Bedeutungsstruktur zu erleichtern. Dies geschieht zum einen durch so genannte Topic-Indikatoren, die den Beginn eines Themas, seine Beendigung oder seine Fortsetzung indizieren, zum anderen mit Hilfe von rhetorischen Relationen oder Signalen, mit denen die Stellung eines Themas im Gesamttext verdeutlicht werden kann (z.B. einführende Sätze, Vergleiche, Überschriften, Abstraktionen, Beispiele etc.). Im Prinzip geht es also darum, die unterschiedlichen Relationen zwischen verschiedenen Inhaltseinheiten (z.B. Ursache – Wirkung, Problem – Lösung, Grund – Folge, Frage – Antwort, These – Antithese; explizit zu machen (S.25).

2.3.3. Vorwissensaktivierung

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

Generell sind gerade Analogien und Metaphern dazu geeignet, umfangreiches Vorwissen zu aktivieren, da ihre Funktion darin besteht, vorhandenes auf neues Wissen zu beziehen, indem sie strukturelle oder inhaltliche Entsprechungen zwischen Bekanntem und Neuem aufzeigen. Als besonders effektiv für die Textwiedergabe, die Beantwortung schlussfolgernder Fragen und die Qualität von Problemlösungen haben sich bereichsferne Analogien erwiesen, deren Basis und Zielbereich unterschiedlichen Wissensbereichen entstammen (Halpern, Hansen & Riefer, 1990). Das Einfügen von Analogien erleichtert dabei insbesondere die Verarbeitung (kurz- und langfristiges Behalten) wissenschaftlicher Texte (Glynn, Law & Doster,

1998). Auch kann die Anreicherung eines Textes mit Erklärungen, Spezifizierungen, Beispielen etc. (sog. autorgenerierte Elaborationen) lernwirksam sein, weil dadurch ein dichtes Netz von Verbindungen zwischen neuen Informationen und dem Vorwissen geschaffen und ein multipler Zugriff auf das gespeicherte Wissen möglich wird. (S. 28)

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

Die folgenden kognitiven Strategien werden üblicherweise unterschieden: Wiederholung, Organisation und Elaboration. Wiederholungsstrategien dienen vor allem dem unmittelbaren Einprägen neuer Information und umfassen all jene Aktivitäten, mit denen Textinhalte in irgendeiner Form wiederholt werden. Typische Beispiele sind mehrmaliges Lesen oder Auswendiglernen einer bestimmten Textstelle. Wiederholungsstrategien unterstützen vor allem das Behalten von Textinhalten, nicht jedoch das Verstehen. Elaborationsstrategien erleichtern sowohl das Verstehen als auch die Integration neuen Wissens im Gedächtnis, indem sie Verbindungen zwischen Textinhalten und dem Vorwissen des Lernalers herstellen. Typische Elaborationsstrategien sind: konkrete Beispiele oder praktische Anwendungen ausdenken, neue Begriffe auf bereits bekannte beziehen, Zusammenhänge zwischen Textinhalten und dem bisher Gelernten herstellen und kritische Analyse neuer Information. Organisationsstrategien helfen dem Lerner, wichtige Informationen in einem Text zu identifizieren, den Textinhalt zu strukturieren und Verbindungen zwischen den verschiedenen Teilen eines Textes herzustellen. Organisationsstrategien können z.B. die folgenden Tätigkeiten umfassen: Hauptgedanken unterstreichen, Inhalte bildlich veranschaulichen sowie Zusammenfassungen und Gliederungen schreiben.

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

Der Begriff der **Metakognition** geht auf die Arbeiten von Flavell und Wellmann (1977) zum Metagedächtnis zurück. Das Metagedächtnis unterteilen sie in Bereich der deklarativen Wissensaspekte und einen der exekutiven oder prozeduralen Aspekte. Im Sinne der Aktivitäten während des Lesens sind es vor allem die o.g. exekutiven Prozesse der Planung, Überwachung und Regulation des Lesens, die eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Lese-prozess darstellen. Das Herstellen einer kohärenten Textrepräsentation kann beispielsweise daran scheitern, dass die relevanten Informationen (30), um die notwendigen Zusammenhänge im Text zu erkennen oder herzustellen, im Arbeitsgedächtnis nicht zur Verfügung stehen. Durch metakognitive Verstehensüberwachungsprozesse und die anschließende Regulation des Lese-prozesses kann dieser Prozess unterstützt werden. Zu den anderen relevanten metakognitiven Strategien im Rahmen der Planung zählen z.B. die Bestimmung von Lese- bzw. Lernzielen oder das Stellen von Kontrollfragen, also Strategien, die zu einer Art „Handlungsplan“ führen. Als Teil der Überwachung kann z.B. wiederholt überprüft werden, ob Gelesenes tatsächlich verstanden wurde, eine Strategie, die zur Kontrolle des Lese-prozesses gehört. Regulationsstrategien, wie z.B. erneutes oder langsames Lesen, wenn die Überwachung fehlendes Verständnis angezeigt hat, erlauben die Anpassung

des Lernprozesses an die Aufgabenanforderungen. Insbesondere gute und schwache Leser/innen weisen bezüglich der Prozesse der Verstehensüberwachung und -regulation Unterschiede auf, die in Abschnitt II.6.1 noch genauer beschrieben werden.

Bezug nehmend auf die Unterscheidung zwischen hierarchieniedrigeren und hierarchiehöheren Prozessen beim Lesen (vgl. II.1) sind es insbesondere die hierarchiehöheren Prozesse der globalen Kohärenzbildung und die Bildung von Superstrukturen, die aufgrund ihrer Interventionsnähe und ihres Potenzials zur Förderung der Selbstregulation beim Lesen bzw. der Lesekompetenz relevant sind. Lern- und Lesestrategien sind stark von individuellen Zielsetzungen und Interessen Lesers/der Leserin beeinflusst. Gute Leser/innen (Expertenleser/innen) zeichnen sich insbesondere durch eine Reihe von Merkmalen und Aktivitäten während des Lesens aus. Sie aktivieren relevantes Vorwissen, konzentrieren sich darauf, die Kernideen eines Textes zu erfassen, bewerten Kernideen auf Konsistenz und Stimmigkeit mit ihrem Vorwissen, ziehen und überprüfen Schlussfolgerungen aus dem Text, überwachen und bewerten, ob sie den Sinn des Textes erfasst haben (30f).

Bezüglich der Vermittlung von Lesestrategien sind Aussagen des o.g. US Reading-Panels relevant, die verschiedene Arten der Instruktion von Lesestrategien unterscheiden, die sich – allein und z.T. in Kombination – als effektiv erwiesen haben: Verstehensüberwachung („where readers learn how to be aware of their understanding of material“), Kooperatives Lernen („where students learn reading strategies together“), Gebrauch von graphischen und semantischen Organizers („including story maps, where readers make graphic representations of the material to assist comprehension“), Fragen beantworten („question answering, where readers answer questions posed by the teacher and receive immediate feedback“), Fragen generieren („question generation, where readers ask themselves questions about various aspects for the story“), Verwendung von Geschichtengrammatiken („where students are taught to use the structure of the story as a means of helping them recall story content in order to answer questions about what they have read“, s.a. II.2.1.3) und Zusammenfassen („where readers are taught to integrate ideas and generalize from the text information“) (vgl. II.7). (32)

7.3 Einzelne Programme zur Förderung von Lesekompetenz

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

Ein typisches Beispiel für die direkte und explizite Vermittlung von Techniken und Strategien des Lesens ist das modellhafte Demonstrieren aller Schritte der Auswahl und Anwendung einer bestimmten Lesestrategie bzw. Methode, wobei alle Gedanken laut ausgesprochen werden, um den Prozess besser nachvollziehbar zu machen. (57). Grundlegend..... ist die zentrale Rolle, die zwischenmenschlicher Kommunikation und sozialen Vermittlungsprozessen beigemessen wird. Demnach ist die Verbalisierung von Denkprozessen beim Lesen in der pädagogischen Interaktion von immenser Bedeutung. Dadurch, dass Lehrende sich über die beim Lesen ablaufenden Denkprozesse laut Rechenschaft ablegen, indem sie z.B. das Abwägen von Vor- und Nachteilen bestimmter Deutungsmöglichkeiten thematisieren, verbalisieren, wie sie mit Verstehensschwierigkeiten umgehen, explizit machen, wie sie relevantes Vorwissen aktivieren, aussprechen, wie sie das Gelesene durch konkrete Lebensbezüge anreichern und transparent machen, wie sie ihr eventuell vorhandenes falsches Vorverständnis korrigieren, bieten sie ihren Schüler/innen zahlreiche Möglichkeiten, von diesem Modell zu lernen (Scaffolding, s.u.). Der Prozess des Textverstehens als fortwährender Prozess der Hypothesenbildung und Überprüfung wird verbalisiert und damit für die Schüler/innen nachvollziehbar gemacht. (58)

Reziprokes Lehren und Lernen

In den Gruppen von vier bis sechs Schüler/innen wird die Arbeit an den Texten inhaltlich durch die Vermittlung von vier Lesestrategien strukturiert. Die Strategien dienen vorrangig der Kontrolle und Überwachung des eigenen Textverständnisses. Folgende vier Strategien werden vermittelt: (1) Fragenstellen: Das Formulieren von Fragen dient der eigenständigen Verstehenskontrolle und der Elaboration der gelesenen Inhalte. (2) Zusammenfassen: Mit Hilfe von Zusammenfassungen soll der Text auf wesentliche Inhalte reduziert werden. (3) Klären von Wortbedeutungen oder unklaren Textpassagen. (4) Vorhersagen, wie der Text weitergehen wird. (59)

Transactional Strategies Instruction

Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Vermittlung ausgewählter Lernstrategien, die sich als effektiv erwiesen haben (z.B. Visualisieren von Inhalten, Fragen stellen, Verbindungen zum Vorwissen herstellen, Textschwierigkeiten bearbeiten, Zusammenfassen). (60)

Die zentralen Strategien, die den Kindern vermittelt werden, sind: Aktivierung von Vorwissen, Fragen stellen, Informationen suchen, Zusammenfassen, Veranschaulichen mittels Grafiken sowie die Auseinandersetzung mit der Textstruktur. Zudem wird angestrebt, die Lesemotivation durch verschiedene Instruktionmethoden positiv zu beeinflussen. Die positiven Effekte dieses Trainings auf die Lesemotivation und das Leseengagement konnten in einer Reihe von Studien nachgewiesen werden.

Um die vertiefende Auseinandersetzung mit dem gelesenen Inhalt zu fördern, wird die Kommunikation über das Gelesene durch weiterführende Elaborationsfragen angeregt. Die Aufgabe, nach dem Lesen des Textes zunächst mögliche Unklarheiten zu identifizieren und ggf. zu klären, ist Teil der Anleitung von metakognitiven Prozessen zum Training der Überwachung des eigenen Leseprozesses. Dem Anspruch an Förderprogramme, auch einen Transfer des Gelernten über das Programm hinaus zu ermöglichen, folgt das Konzept, indem im Laufe des Programms Eltern und Kind anstelle der vorgegebenen Aufgaben eigene Fragen und Aufgaben gestalten müssen.

Textdetektive / Informed Strategies Learning

Das Programm zielt auf die Vermittlung bzw. Verbesserung des Ziel-Mittel-orientierten Lesens, des Benennens und Auswählens wichtiger Texteinheiten, des Erkennens von und des Umgangs mit inhaltlichen Widersprüchen und unbekanntem Wörtern, und des planvollen Organisierens. Hierzu werden – unter Nutzung der Metapher der Textdetektive – Strategien als Detektivmethoden vermittelt und eingeübt. Dazu zählen das Überwachen und Bewerten des Lernprozesses im Sinne von metakognitiven Strategien oder auch elaborierende Strategien wie das Verknüpfen mit dem Vorwissen. (62)