

**Tischvorlage: Lesekompetenzförderung in fächerverbindender Perspektive****I. Desiderate der bisherigen Förderung**

In den Reaktionen auf den dürtigen Befund zur Lesekompetenz, den die erste PISA - Studie erhoben hat, zeichnen sich zwei Richtungen ab.

Zunächst zielten Interventionen zur Förderung der Lesekompetenz insbesondere auf den Bereich der Lesemotivation, der Lesekultur und der gesellschaftlichen Wertschätzung des Lesens.

In Blick auf eine dezidiert kompetenzorientierte Leseförderung richtet sich der Blick in den vergangenen Jahren verstärkt auf Maßnahmen, die an den (Teil-)Prozessen der Textverarbeitung und des Rezipierens von Texten orientiert sind. So empfiehlt die Expertise des Bundesbildungsministeriums im Anschluss an ihren Forschungsbericht (2007) u.a.:

- „Zentrale Teilkompetenzen und Voraussetzungen der Lesekompetenz verstärkt als Zieldimensionen der Förderung aufzufassen.
- die Verständigung über Anforderungs- und Kompetenzerwartungen bezüglich der Lesekompetenz von Schüler/innen zum inhaltlichen Schwerpunkt von professionellen Austauschprozessen zwischen Lehrenden/Forschenden zu machen.<sup>1</sup>

Der Forschungsbericht hält weiter fest, „dass trotz nachweislich hoher Relevanz für verstehendes Lesen und nachweislich positiven Effekten aus den Interventionsstudien der Vermittlung von Lesestrategien und der Modellierung von Prozessen verstehenden Lesens im schulischen Unterricht ein sehr geringer Stellenwert zukommt.“<sup>2</sup>

Bei einer Modellierung dieses Prozess sind vier verschiedene Faktorenbündel zu berücksichtigen<sup>3</sup>: Zum einen wird sie bestimmt durch **leserseitige Faktoren**:

1. Merkmale des Lesers: Vorwissen, lexikalischer Zugriff, Wortschatz, Motivation, Einstellungen, Kenntnis von Textmerkmalen, Lernstrategiewissen
2. Aktivitäten des Lesers: Adaptiver Einsatz von Lesestrategien, Verstehensüberwachung, Selbstregulation

In diesem Zusammenhang sind auch die kognitiven Teilfähigkeiten anzusiedeln, die am Prozess des verstehenden Lesens beteiligt sind. Sie sind in der Leseforschung anhand verschiedener Taxonomien ausdifferenziert worden, vor allem als Elaborations- und Organisationsstrategien sowie als metakognitive Strategien (Verarbeitungsdiagnose und -kontrolle).<sup>4</sup>

Zum anderen muss eine solche Modellierung die **Faktoren des Textes** aufgreifen:

3. Beschaffenheit des Textes, seine immanente Inhaltsorganisation und Strukturierung (Kohärenz, Bilder/Diagramme, sequenzielle Arrangements, Vorwissensaktivierung)
4. Anforderungen an den Leser: Verstehendes, kritisches, reflexives und involviertes Lesen

In dieser Hinsicht strukturiert der Text in seiner spezifischen, etwa auch fachsprachlichen Prägung den Prozess der Rezeption.

---

<sup>1</sup> Förderung von Lesekompetenz - Expertise, hg. vom BMBF, Berlin 2007, S. 100.

<sup>2</sup> Ebd., S. 102.

<sup>3</sup> Vgl. zur Verschränkung der vier Merkmalsklassen in einem Tetraedermodell C. Artelt, M. Schlagmüller, Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen. Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: U. Schiefele u.a. (Hg.); Entwicklung, Bedingung und Förderung der Lesekompetenz: Vertiefende Analysen der PISA - 2000 - Daten, Wiesbaden 2004, S. 169-196.

<sup>4</sup> Überblick, C. Artelt, Strategisches Lernen, Münster 2000). Das vorliegende Modell des Fachbereiches Deutsch versteht sich als ein schulbezogenes Cluster dieser verschiedenen Taxonomien, das heuristische Orientierung bieten soll. Mit seiner Hilfe können die Teilprozesse des Lesekompetenzerwerbs vor Augen gestellt werden, auf die die Förderung der Lesestrategien bezogen werden soll.

## II Schlussfolgerungen für den Ansatz einer Lesekompetenzförderung in fächerverbindender Perspektive: Arbeitsbereiche

Aufgrund des Anteils, den die Signale des Textes an seiner Rezeption haben (Faktoren 3 und 4), liegt eine fachlich gebundene Schulung der am Leseprozess beteiligten kognitiven Teilkompetenzen im Unterricht nahe, die über die Vermittlung von reinem Lesestrategiewissen hinausgeht. Dadurch dass Lesekompetenz nur im Blick auf die spezifischen Anforderungen der jeweils zu verstehenden Fachtexte definiert werden kann, ist die Expertise der Unterrichtsfächer für die Förderung dieser Kompetenz unverzichtbar. Ein Methodentraining, das unabhängig von den Fächern ansetzt, greift deshalb zu kurz. Diese Schlussfolgerung aus dem Forschungsbericht des Bildungsministeriums kennzeichnet den besonderen Ansatz des fächerverbindenden Projekts. Es soll außerdem die o.g. Empfehlungen der Expertise aufgreifen. Daraus ergeben sich folgende Ansatzpunkte der Arbeit:

### 1. Die gemeinsame Arbeit bezieht sich auf die leserabhängigen Faktoren der Lektüre

Hier steht der **Aufbau des Strategiewissens** im Vordergrund. Obwohl dieses das Verhaltensrepertoire des Lesers betrifft, kann es nicht herausgelöst werden aus der Zuständigkeit der Unterrichtsfächer. Denn die Funktionalität der Strategien setzt voraus, dass diese den spezifischen Anforderungen des Textes entsprechen (vgl. oben: adaptiver Einsatz der Strategien).

- In der Arbeit an einem fächerverbindenden Lesekompetenzmodell soll die bislang auf Deutsch und andere Geisteswissenschaften beschränkte **Liste der Strategien**<sup>5</sup> im Hinblick auf die Textsorten ergänzt werden, die in anderen Unterrichtsfächern dominieren.

### 2. Die gemeinsame Arbeit bezieht sich auf die vom Text bestimmten Faktoren der Lektüre

Hier soll es darum gehen, die **Verstehensanforderungen des Textes**, die sich aus seiner (auch fachlich bestimmten) Beschaffenheit ergeben<sup>6</sup>, freizulegen und diese **impliziten Instruktionen zum Gegenstand konkreter Aufgabenstellungen** zu machen. Typische Leseanforderungen, die die Texte eines Faches stellen, lassen sich dabei womöglich vorab zusammenstellen und auch in ihrer jeweiligen Komplexität abstufen.

- Dazu könnten Aufgaben entwickelt werden, die die Leseanforderungen des Textes explizieren und damit die angemessene Lektüre anleiten. Womöglich lassen sich die jeweiligen **fachtypischen Leseanforderungen** anhand **exemplarischer Texte und Aufgaben** erschließen
- Die notwendige **Progression der Leseanforderungen im Verlauf der Sekundarstufe I** ergibt sich daraus, dass die Texte inhaltlich tendenziell komplexer werden. Dadurch stellen sie unterschiedliche Anforderungen an die Lektüre, die sich in den Aufgaben zum Lesekompetenzerwerb spiegeln.

---

<sup>5</sup> Vgl. Lesekompetenzmodell

<sup>6</sup> Vgl. Einflussfaktor 3

### III Mögliche Arbeitsschritte

#### 1. Auf die Fächer bezogene Arbeitsschritte

##### a) Sichtung konkreter Texte in affinen Fachgruppen:

###### **Leitfrage:**

*Welche Leseanforderungen ergeben sich auf den verschiedenen Ebenen (verstehendes/kritisches/reflexives / involviertes Lesen) aus der Beschaffenheit des Textes (Inhaltsorganisation; Strukturierung)?*

###### **Mögliche Ergebnisse:**

Besondere Beschaffenheit der Fachtexte ist beschrieben

Spezifische Leseanforderungen sind benannt, die an eine angemessene Lektüre zu stellen sind

##### b) Konstruktion von Aufgabenstellungen zu den Texten, die darauf zielen, die inhärente Strukturierung des Textes und die daraus erwachsenden Leseanforderungen zu erkennen.

###### **Leitfragen:**

*Welche (typischen) Hinweise, die im Verstehensprozess beachtet werden müssen, hält der Text bereit?*

*Welche Anforderungen ergeben sich daraus für eine angemessene Lektüre?*

*Auf welche Strategien können SuS zurückgreifen, um diese Anforderungen zu erfüllen?*

###### **Mögliche Ergebnisse:**

Repertoire an exemplarischen Fachtexten und Aufgaben liegt vor als Materialgrundlage für die fächerübergreifende Lesekompetenzschulung

Erweiterung: Erwartungshorizonte zu diesen Texten und Aufgaben.

##### c) Curriculare Ordnung des Materials: Fächerverbindung/fachliche Progression/ Bezug zur Klassenstufe

###### **Leitfragen:**

*Welche Anforderungen müssen im Umgang mit Fachtexten abgedeckt werden?*

*Wie kann sichergestellt werden, dass die Texte/Aufgaben stufenübergreifend aufeinander aufbauen?*

*Wie kann fächerübergreifend eine angemessene Redundanz geschaffen werden?*

#### 2. Prozessbezogene, organisatorische Aufgaben

- a) Zeitkorridor. ....
- b) Beteiligte Personen
- c) Produkt
- d) Verbindlichkeit der Umsetzung an den Schulen