

2 Theoretischer Rahmen

Die in der Diskussion von Leseförderung verwendeten Begriffsdefinitionen zum Bereich »Lesen« erfordern für die vorliegende Arbeit eine eindeutige Arbeitsdefinition. *Leseförderung* umschließt dabei schulinterne und außerschulische Unterstützungsmaßnahmen (s. a. Literacy Center BiSS 2016), die eine altersgerechte Entwicklung von Lesekompetenz und ihren kognitiven Teilfertigkeiten sowie einer Steigerung der Motivation am Lesen zum Ziel haben (Jambor-Fahlen 2018). Zunächst bedarf es deshalb eine erste Abgrenzung zwischen *Text- und Lesekompetenz*. Grundlegend gilt, dass sich ein Text als etwas ›Einheitliches‹ oder ›Ganzes‹ verstehen lässt, das auf der Textoberfläche kohäsiv; im Textinhalt kohärent produziert wird und sich in einem logisch strukturierten Nacheinander von gegebenen Einheiten (z. B. narrative Texte: Handlungsabfolgen) bildet (Bajerová 2012: 116 f.). Auf textstruktureller Ebene und unter Einbezug des von Koch und Oesterreicher (1986) entwickelten Nähe-Distanz-Modell zeichnet sich ein Text nicht nur durch seine graphische Realisierung bzw. schriftliche Fixierung aus, sondern – im Kontext von Schriftspracherwerb und bildungssprachlichen Kompetenzen besonders wichtig – durch eine »entkoppelte« Kommunikationssituation, der u. a. eine raumzeitliche Trennung von Produzenten und Rezipienten zugrunde liegt. Demnach bezieht sich Textkompetenz auf die individuelle Fähigkeit des Rezipienten, Texte (zum Wissenserwerb und zur Wissensweitergabe) lesen und auf produktiver Ebene selbst schreiben zu können (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 5; Mehlem 2024: 29).

Im Kontext von Lese- und Textkompetenz richtet sich der Begriff »Verstehen« primär auf das Verstehen eines Objektes. Das prozesshaf-

te Verstehen richtet sich beim *Textverstehen* explizit auf ein zentrales Objekt – den Text. Die textseitigen Informationen werden in mehreren Verarbeitungsabschnitten – immer dann, wenn ein neuer Abschnitt gelesen wurde, mit dem eigenen Vorwissen verknüpft. Der Prozess des Verstehens mündet in das vom Rezipienten mental produzierte Produkt, das *Textverständnis* (Rosebrock et al. 2017: 13), um am Ende die »Texttiefenstruktur« erschließen zu können (Linke et al. 1991: 225, Bajerová 2012: 123). Eine klare Abgrenzung zu den Begriffen *Leseverstehen* und *Leseverständnis* kann nicht gezogen werden. Während jedoch das Textverstehen explizit auf das zu verstehende Objekt referiert (Text), wird mit dem Leseverstehen nicht auf ein Objekt Bezug genommen, sondern ausschließlich die zum Verstehen schriftlicher Zeichen notwendige kognitive Tätigkeit des Lesens genannt. In der Literatur werden das Text- und Leseverstehen auf Prozessseite und das Text- und Leseverständnis auf Produktseite häufig synonym verwendet, da mit Leseverstehen und Leseverständnis im Kontext von Leseförderung in der Regel das Ziel angestrebt wird, dass Lernende längere schriftliche Einheiten kognitiv verarbeiten können, womit das Textverstehen und Textverständnis implizit miteingebunden ist. Zur Konkretisierung wird an dieser Stelle das Leseverstehen als das Verstehen von allgemein schriftlich niedergelegten Informationen (Wörter, Sätze, Absätze, Texte usw.) verstanden.

Die *Textverständlichkeit* steht in Abhängigkeit zu seinen inhaltlichen und formalen Eigenschaften (vgl. Bajerová 2012: 118) und der »Interaktion« verschiedener Faktoren wie der kognitiven Organisation des Textinhaltes (ebd.: 121f.) und den Erwartungen der Rezipierenden (vgl. ebd.). Die *Lesbarkeit* bezieht sich auf die graphische und typographische Gestaltung (z. B. Schriftgröße; Zeilenabstand) des Gelesenen (vgl. Groeben/Vorderer 1982: 175).

Lesefertigkeit referiert auf den technischen Aspekt des Lesens und auf die visuelle Wahrnehmung von (sprachlichen) Zeichen. Die daraus resultierende Zuordnung zu Lauten (s. Graphem-Phonem-Korrespondenz) und die akustisch hörbare Klanggestaltung des Lesenden durch dessen phonetische Artikulation machen das Lesen »hörbar«. Bezugnehmend auf Lesekompetenz ist sie als basaler Aspekt gemeinsam mit der von Beginn an stattfindenden Sinnentnahme des Gelesenen (Rekodierung/Dekodie-

zung) zentral (vgl. Köhler/Weiß 2019; s. a. Fader/Böhme 2018). In Abgrenzung dazu meint *Lesefähigkeit* die inhaltliche Verarbeitung von Textinformationen und somit das inhaltliche und sinnerfassende Verstehen des Gelesenen (vgl. Kainz 1956: 162; Köhler/Weiß 2019).

Im Folgenden wird das Leseverstehen im prozessbezogenen Sinne verwendet, das zwischen der Dekodierung des Gelesenen und seiner Enkodierung im Gedächtnis entsteht, welche wiederum mit bestehendem Vorwissen verknüpft wird (Bajerová 2012: 120) und sich als Produkt im *Leseverständnis* zeigt. Das Leseverständnis wird neben individuellen Voraussetzungen (*Lesefertigkeit* u. *Lesefähigkeit*) durch textseitige Einflüsse (*Textverständlichkeit* u. *Lesbarkeit*) beeinflusst, wobei die Lesefähigkeit durchaus von Textverständlichkeit und Lesbarkeit beeinflusst werden kann.

In den PISA-Studien wird sich dem englischsprachigen Begriff der *Lesekompetenz* (Reading Literacy) bedient, die einen pragmatischen Blick auf die Fähigkeit zum Lesen wirft. Demnach versteht sie unter Lesekompetenz die Fähigkeit, »geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (OECD 2016b; Hurrelmann 2002). Während bei PISA die Definition von Lesekompetenz primär zum Zwecke der Leistungsmessung konzipiert wurde, bedarf es in der schulischen Lesedidaktik eines umfassenderen Verständnisses, in dem das Lesen motivationale und emotionale Faktoren mitdenkt und kommunikative Kontexte für Anschlusskommunikationen bereitstellt (vgl. ebd.). In der Definition von Lesekompetenz berücksichtigen die IGLU-Studien – anders als PISA – auch soziale Dimensionen des Lesens, die sich demnach in Anschlusskommunikationen wie dem Diskutieren über Texte auf Basis des Textverständnisses finden (Bremerich-Vos et al. 2017: 80). Das IGLU-Modell erfasst Lesekompetenz von SuS unter den Bereichen Leseintention, Verstehensprozesse sowie Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten (Bos et al. 2017: 14). In der vorliegenden Arbeit wird sich ebenfalls einer weit gefassten Definition von Lesekompetenz bedient, da sie als Schlüsselqualifikation für Bildung (Bartnitzky 2006: 30) verstanden wird und sich in den Dimensionen »Motivation«, »Kognition«, »Emotion« und »Kreativität« niederschlägt (vgl. ebd.: 19).

Demnach wird bei der Gestaltung des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells (Kap. 2.3) davon ausgegangen, dass das Verfügen über Lesekompetenz neben kognitiven Repräsentation- und Prozessleistungen (Müller/Richter 2013: 2 f.) soziale und motivationale Einflussfaktoren im Sinne einer langfristigen Leseförderung zu berücksichtigen hat. ›Lesen‹ meint die Fähigkeit, visuelle Informationen aus grafischen Gebilden entnehmen und in ihrer Bedeutung verstehen zu können (vgl. Rayner/Pollatsek 1989: 23). Dass damit jedoch weitaus mehr einhergeht, als diese kognitionsorientierte Erklärung umfassen kann, wird mit Hinzuziehen seiner sozio-kulturellen Komponente ersichtlich. In einer schriftbasierten Gesellschaft fungiert die Fähigkeit des Lesens als Kulturwerkzeug für gesellschaftliche Teilhabe und eigenes Handeln⁹ (vgl. Philipp 2010: 59; Mehlem 2024: 29) und damit als notwendige Grundlage für die Ausstattung des Staatsbürgers (vgl. Picht 1964: 23). Der Stellenwert des Lesens für die Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen (vgl. Gold 2007: 11) impliziert damit eine Wechselseitigkeit zwischen seiner Begriffsbeschreibung und den auf ihn einwirkenden gesellschaftlichen Veränderungen. So macht der Begriff der *Computer Literacy* (Bretschi-Kaufmann/Graber 2019: 23) im Zeitalter der Digitalisierung u. a. deutlich, dass das Lesen von digitalen Informationstexten Kenntnisse darüber bedarf, wie relevante Informationen gefunden und unter dem Aspekt ihrer Glaubwürdigkeit analysiert werden können (vgl. Schreier/Rupp 2006: 257; z. B. Medienkompetenz integriert im ›Literacy-Baum‹ in Mand 2012: 12). Christmann (2004) betont, dass die Teilhabe an der heutigen Mediengesellschaft den Ausbau des kome-

9 S. kritisch hierzu Dutz und Heilmann (2020), die sich in einer Studie mit der Frage beschäftigt haben, welchen Einfluss schriftsprachliche Kenntnisse und politische Einstellungen auf bestimmte politische Handlungsweisen haben. Hier wurden die Daten aus der deutschen längsschnittlichen Fortführung der PIAAC-L-Studie (2014, 2015, 2016) genutzt, die das Kompetenzniveau von Erwachsenen im internationalen Vergleich untersucht. Die Daten ergaben zwar, dass Erwachsene mit einer niedrigeren Schreibkompetenz bestimmte politische Praktiken seltener ausüben, es ließ jedoch kein direkter Einfluss zwischen dem schriftsprachlichen Kompetenzlevel und der Häufigkeit von politischen Praktiken erkennen. Entscheidend waren vielmehr der Bildungsabschluss und die politische Wirksamkeitserwartung (vgl. ebd.: 202 f.). Anzumerken sei jedoch, dass sich die befragten Personen auf dem obersten und dem untersten Literalitätslevel nur in kleiner Anzahl befunden haben und gesamtgesellschaftliche Rückschlüsse nicht gezogen werden können.

tenten Lesens auf spezifische Teilkompetenzen (z. B. die Qualitätsbeurteilung von Medienprodukten) erfordert (vgl. ebd.: 420, Groeben 2006: 18).¹⁰ Mit dem Eintritt in die Primarstufe wird die Vermittlung bzw. der Ausbau von Lesefähigkeit dann als ein von bildungspolitischen Institutionen festgelegtes und in den Bildungsplänen (<2004) verankertes Ziel postuliert. Unter Rückbezug auf den geltenden baden-württembergischen Bildungsplan für den Primarstufenbereich zeigt sich, dass neben der Vermittlung basaler Kompetenzen wie dem flüssigen und sinnverstehenden Lesen von Texten auch das reflexive Einschätzen und Beschreiben der eigenen Leseerfahrung ebenso im Aufgabenspektrum der Lehrkraft stehen (vgl. KM 2016: 12). Den lesebezogenen Anforderungen liegen kognitionspsychologische Prozesse zugrunde, die in der Leseforschung in unterschiedlichen Theorien und ihnen zugrunde liegenden Modellen diskutiert werden (s. a. Stanovich 1980; Christmann 2004). Für das Erschließen des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells (Kap. 2.3) stellt sich deshalb eine Rekapitulation ebendieser Modelle als Grundlage dar. Zunächst wird hierzu ein Blick auf die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse während des Lesens (Kap. 2.1) geworfen, um im Anschluss die in der Leseforschung gegenwärtig diskutierten Modellansätze zu beschreiben (Kap. 2.2). Im Anschluss an die differenzierte Betrachtung kognitionsorientierter Ansätze wird mit der Darlegung von Perspektiven auf den Bereich der Lesekompetenz (Kap. 2.2) und den ihnen zugrunde liegenden Modellen (Kap. 2.2.1) die Begriffsbeschreibung unter sozialen Einflussfaktoren erweitert und final im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell (Kap. 2.3) mit eigenen Ansätzen erweitert.

10 Mit dem Förderprogramm »conText« kann beispielsweise die Medienkompetenz im computerunterstützten Erarbeiten von Sachtexten mithilfe eines intelligenten tutoriellen Systems (imitiert menschliche Tutoren z.B. durch inhaltliche Rückmeldung) gefördert werden (vgl. Lenhard et al. 2012: 137; Lenhard 2009: 228, 234).

2.1 Hierarchieniedrige und hierarchiehohe Leseprozesse

Gilt es zu ermitteln, wo auf der Seite von Leser:innen Probleme in der Verarbeitung von Texten entstehen können, bedarf es zunächst des Wissens über die für das Lesen bedeutsamen kognitiven Prozesse. Die nachfolgende Beschreibung hierarchieniedriger und hierarchiehoher Teilprozesse wird im Folgenden zunächst stufenweise in den Subkategorien (1) Buchstaben- und Worterkennung, (2) Satz- und (3) Textebene aufgeschlüsselt.

Welche kognitiven Grundlagen werden für das Lesen benötigt?

Das Vorhandensein ausreichender Arbeitsgedächtniskapazität stellt für die Verarbeitung des Gelesenen eine notwendige Grundlage dar. Als »Facette« des Kurzzeitgedächtnisses handelt es sich hierbei um einen kapazitätsbegrenzten Informationsspeicher, der empfangene Informationen ohne Zeitverzug verarbeitet, um sie für weitere Prozesse bereitzustellen. Gemeinsam mit der *Phonologic Loop*, die durch inneres Sprechen die sprachlichen Informationen aufrechterhält (*Rehearsal*), ist sie mit Blick auf die Geschwindigkeit des Lesens bedeutsam (vgl. Kiese-Himmel 2020: 107; 113), da eine nicht ausreichend schnelle Verarbeitung des Lesens mit dem Verlust der gewonnen »Informationen« im Informationsspeicher einhergeht. Verfügten Leser:innen zudem über ausreichendes bereichsspezifisches *Vor- und Weltwissen*, besitzen sie eine bedeutsame Voraussetzung für ein angemessenes Verstehen des Textes, die insbesondere beim Lesen dort benötigt werden, wo »Lücken« in der inhaltlichen Kohärenz bestehen (s. a. Albrecht/O'Brien 1993). Mithilfe von selbst initiierten Schlussfolgerungen kann in diesem Fall über den vorliegenden sprachlichen Input das vorhandene Wissen herangezogen werden, um die Verständnislücke schließen zu können (vgl. Christmann 2004: 430 f.; Artelt et al. 2017: 13). So kommt Schneider (1989) bei unterschiedlichen Studienergebnissen zu dem Fazit, dass umfangreiches domänenspezifisches Wissen (konkrete Wissensbestände z. B. über Merkmale von Fiktionalität in Texten) Ressourcen für weitere Verarbeitungsprozesse bereitstellt (vgl. ebd.: 360 f.). Schlussfolgerungen für die Kohärenzherstellung zwischen einzelnen Textteilen werden durch strategische Prozesse generiert. Dienlich sind sie speziell dann, wenn der bisher stattgefunden automatisierte Prozess keine

ausreichende Kohärenz herstellen konnte. Mithilfe von Schlussfolgerungen (z. B. elaborative Schlussfolgerungen in Form von Hypothesenbildung) kann das bisher gespeicherte Textwissen wiederhergestellt und Vorwissen aktiviert werden (vgl. van de Broek et al. 2015: 94, 97).

Wie beginnt der kognitive Verarbeitungsprozess auf der Ebene der (1) Buchstaben- und Worterkennung?

Beim Lesen beginnt jeder kognitive Verarbeitungsprozess über die visuelle Verarbeitung. Hierbei werden visuelle Reize (Grapheme) über den sensorischen Bereich des Auges, die Retina, aufgenommen (vgl. Dehaene 2009: 23).¹¹ Die Augen gleiten hier nicht schlicht über die Zeilen. Tatsächlich handelt es sich um kleine ruckartige Blicksprünge (Sakkaden), die visuelle Informationen nur durch Stillstand der Augen innerhalb einer Fixation aufnehmen können (vgl. Landau 2016: 15). Wenn es zu Problemen bei der Integration eines Wortes in den Satzzusammenhang kommt, greifen sogenannte Regressionen ein. Hierbei handelt es sich um Blicksprünge, die entgegen der Leserichtung stattfinden und Informationen erneut aufnehmen (vgl. ebd.: 16; Christmann 2004: 422).¹² In der Forschung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Richtung der Sakkaden durchschnittlich gut mit der Abfolge visueller und sprachlicher Informationsverarbeitung korrespondieren (vgl. Radach/Günther/Huestegge 2012: 185). Für geübte Leser:innen wird es dementsprechend nicht zu bedeutsamen Verarbeitungsproblemen kommen, die das Verstehen des Gelesenen behindern. Anders sieht es jedoch bei jenen Leser:innen aus, die auf ihrem Weg überdurchschnittlich häufig über ›Stolpersteine‹ fallen, die sie Rücksprünge machen lassen und das flüssige Lesen unterbrechen oder erst gar nicht zu Rücksprüngen und dem Versuch des Wortverstehens münden und Lücken im Textverstehen produzieren. Ferner

11 Anmerkung: In der Darstellung des Lesekompetenzmodelles wird von Leser:innen ohne Seh- oder Hörbeeinträchtigungen ausgegangen. Ebenso wird die Entwicklung der Lesekompetenz im Erwerbsverlauf nicht beschrieben; s. d. die ausführliche Einteilung nach Müller und Richter (2013) in eine prä-alphabetische, alphabetische und gefestigt-alphabetische Phase (ebd.: 8 ff., s. a. Stufen des Leseerwerbs bei Scheerer-Neumann 2015: 74).

12 Eine ausführliche Beschreibung der zuständigen Gehirnareale findet sich bei Landau (2016: 39–40).

erscheint die Berücksichtigung der visuellen Verarbeitung besonders im Kontext der teils stark divergenten Diskussion über das Verhältnis von Blickbewegungen und Legasthenie¹³ nennenswert (vgl. Radach et al. 2012: 191). So hat Biscaldi (1996) beispielsweise in einer Untersuchung sakkadischer Augenbewegungen von Legastheniker:innen eine Untergruppe ermittelt, die sich aufgrund ihrer Besonderheiten der Blickkontrolle von durchschnittlichen Leser:innen unterschieden.

Welchen Zugriffen können sich Leser:innen bedienen, um die Bedeutung des Gelesenen zu entschlüsseln?

Nach dem Ansatz des *lexikalischen Zugriffs* sind die Wortbedeutungen in Form eines mentalen bzw. internen Lexikons im Gedächtnis gespeichert, womit ein direktes und schnelles Erkennen vertrauter Wörter möglich ist (Richter/Müller 2013: 4). Wie diese Verfahren gestaltet sind, lässt sich in zwei unterschiedlichen Theoriemodellen darstellen (vgl. Christmann 2004: 423).

- Das Suchmodell (Forster 1994) beschreibt das mentale Lexikon als eine Art ›Liste‹. Diese Liste ist nach der Häufigkeit der Wörter von oben (häufiges Wort) nach unten (weniger häufiges Wort) geordnet.
- Das Aktivationsmodell von Morton (1969) erklärt die Worterkennung als Aktivierung elementarer lexikalischer Einheiten (sog. Logogene). Hier wird ein Wort dann erkannt, wenn das Aktivationslevel für ein Logogen einen bestimmten Schwellenwert überschritten hat (vgl. Christmann 2004: 424).

Im nachfolgenden Realbeispiel¹⁴ werden das Fehlen eines solchen Zugriffs und sein Einfluss auf das Wortverstehen deutlich:

13 Legasthenie wird als eine unverhältnismäßige Schwierigkeit beim Leseerwerb verstanden, die weder durch eine Verzögerung in der geistigen Entwicklung bzw. unabhängig des Intelligenzgrades noch durch Mängel der Sinneswahrnehmung zu erklären ist (vgl. Dehaene 2010: 267; Kliewer 2006: 423).

14 Im Rahmen des durchgeführten Lautleseprotokolls (s. Kapitel 3.2) werden ausgewählte Lesefehler der SuS (s. a. Kapitel 5.3.1) als Beispiele herangezogen.

(a) <Garage> - *[ga'ʁa:ʒə]

Die vorlesende Person hat das Graphem <g> aus der zweiten Wortsilbe zwischen Alveole und Palatum nicht als stimmhaften postalveolaren Frikativ [ʒ], sondern am weichen Gaumen als stimmhaften velaren Plosiv [g] artikuliert, wie es bei dem Graphem <g> aus der ersten Wortsilbe korrekt gewesen wäre. Dieser Lesefehler lässt sich darauf zurückführen, dass das Wort französischer Herkunft entstammt (franz. *garer*) und <g> vor hellen Vokalen (e/i) lautlich als [ʒ] produziert wird. Selbstverständlich kann nicht erwartet werden, dass dieses Wissen bei Leser:innen vorhanden ist – erst recht nicht, wenn an junge Personen gedacht wird. Dennoch demonstriert ein solcher Fehler beispielhaft den Zusammenhang zwischen fehlendem Weltwissen und Dekodierfähigkeit auf: Das Wort befindet sich nicht im rezeptiven Wortschatz der lesenden Person und kann deshalb nicht korrekt lautlich produziert werden. In Falle eines solchen Fehlers lässt sich insbesondere im Kontext von Texten die Frage ableiten, ob der Inhalt des Gelesenen – folglich die Tatsache, dass es sich um eine Garage handelt – aufgrund der inkorrekten Zuordnung von Graphem und Phonem zu verstehen bleibt. Ein zweiter und vorwiegend für die Identifikation neuer Wörter angenommener Zugriff geht davon aus, dass der Zugang über das phonologische System erfolgt. Gemeint ist der *phonologische Zugriff*, bei dem das Wort mithilfe der sogenannten Graphem-Phonem-Korrespondenz in seiner graphemischen Struktur in eine lautliche Repräsentation übersetzt wird (vgl. Christmann 2004: 425). Um diesen Zugriff zu nutzen und damit die Bedeutungseinheit des Wortes bilden zu können, bedürfen Leser:innen des Wissens, dass nicht jedem Graphem (Buchstabe) ein Phonem (Sprachlaut) zugeordnet werden kann (vgl. Dehaene 2010: 227, 230) und das lateinische Alphabet nicht mit dem deutschen Lautsystem identisch ist. Das zweite Realbeispiel (c) zeigt einen Vorlesefehler in der leserinnenseitig produzierten Äußerung, die im Vergleich zur Standardaussprache (b) auf der Basis fehlerhafter Silbentrennung produziert wurde.

(b) <prin-zi-pi-ell> – [pʁɪntsi'piel]

(c) * <prin-zi-piel> – [pʁɪntsi'pi:l]

Die vorlesende Person hat die offene und geschlossene Silbe <pi-ell> am Ende des Wortes sprachlich nicht korrekt als kurzes »geschlossenes« i [i] und »offenes« e [ɛ], sondern fehlerhaft als gemeinsame geschlossene Silbe *<piel> mit einem langen »geschlossenen« i [i:] wie bei dem Diphthong <ie> (z. B. bei <Miete>) produziert. Es lässt sich festhalten, dass in der Leseforschung insbesondere zwei Zugriffswege zur Wortbedeutung diskutiert werden:

- 1) Der direkte lexikalische Zugriff erfolgt bei Wörtern, die bereits im mentalen Lexikon gespeichert sind.
- 2) Der indirekte phonologische Zugriff wird vorwiegend für die Verarbeitung unbekannter Wörter genutzt (vgl. Christmann 2004: 425).

Wie werden die visuellen Reize nun auf ihrer Inhaltsseite auf (1) Wort- und (2) Satzebene interpretiert?

Akustisch hörbar oder beim stillen Lesen stattfindend: Unabhängig von der Art des Lesevorgangs versucht das Gehirn die graphemischen Strukturen zu rekodieren. Hierbei handelt es sich in einem ersten Schritt um eine reine »Übersetzungsleistung« (*Rekodierung*), die den optischen Zeichen einen »Klang« zuteilen, ohne den Gehalt des Vorgelesenen inhaltlich erfasst zu haben (vgl. Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17). Gepaart mit dem Prozess der *Dekodierung*, werden die schriftlichen Zeichen dann unter Rückzug auf das Sprachwissen in ihrer konventionalisierten Bedeutung entschlüsselt (vgl. ebd.). Besonders für leseerfahrene Personen kann dieser Verarbeitungsprozess ohne bedeutsame Anstrengung und nahezu selbstständig ablaufen, während er für weniger leseerfahrende Personen eine hohe kognitive Verarbeitungsaufgabe darstellt. Die Bedeutung des fehlerfreien und automatisierten Re- und Dekodierprozesses wird relevant, wird er in Bezug zum Arbeits- und Kurzzeitgedächtnis und dessen begrenzten Kapazitäten gesetzt. Folgendes fiktives Beispiel demonstriert ein mögliches Verarbeitungsproblem:

Christiane F. sieht ein altes Fahrrad.

(d) *['kʁɪstʲianə ef zɪt aɪn 'altəs 'fa:r̩kʁat.]

(e) <Christ(..)iane F. sieht ein alt(..)es Fahr(..)rad.>

Der Fehler in der lautlichen Produktion des Graphems in Beispiel (d) und die unterschiedlich langen Pausenlängen (e) sind an dieser Stelle fiktiv, möchten jedoch aufzeigen, wie bei leseunerfahrenen Personen bereits auf dieser hierarchieniedrigen Prozessebene Verarbeitungsprobleme entstehen können: Der Aufwand zur Rekodierung der visuellen Reize beansprucht große Mengen leserinnenseitiger Ressourcen, die sich an den Pausenlängen (...) und einem stockenden Lesefluss erkennbar machen. Sind jedoch diese basalen Anforderungen – eine ausreichende Lesegeschwindigkeit und fehlerfreies Lesen – für einen gelingenden Dekodierprozess nicht in ausreichendem Maße vorhanden, wird in ihrer Konsequenz die Grundlage für hierarchiehöhere Verstehensprozesse gestört (vgl. Munser-Kiefer 2014: 42–47; Schaffner 2009: 25). Gemeinsam mit dem Lesefehler stellt sich die Frage, ob durch das zu langsame Lesen die Kapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses erschöpft und somit nicht alle Satzpropositionen aktiv gehalten werden können, um bspw. zu wissen, wer das alte Fahrrad sieht. ›Kompetentes‹ Lesen verlangt nicht nur, dass einzelne Wörter inhaltlich, sondern eingebettet in einen größeren (Text-)Kontext, der sich wiederum aus einer mehr oder weniger großen Anzahl von Sätzen zusammensetzt, zu verstehen. Die Inhalte der Sätze sind innerhalb einzelner Sätze und zwischen den Sätzen vernetzt.

Wie werden auf der (2) Satzebene kohäsive Zusammenhänge hergestellt?

In Beispiel (f) zeigt sich eine solche intravernetzte Beziehung zwischen den Elementen auf lokaler Ebene, die in Beispiel (g) aufgehoben wurde.

(f) Christiane F. sieht ein altes Fahrrad.

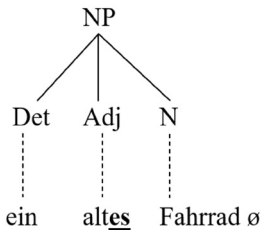
(g) Fahrrad, ein, sieht, Christiane, F., altes; .

Um die Beispiele nicht ad absurdum zu führen –für einen ›Linguistik-Laien‹ wird dieser Unterschied zu erkennen sein – folgt ein kurzer Rückgriff auf die tiefenstrukturelle Verbindung von Satz (f), der die einzelnen

Elemente syntaktisch verknüpft. Diese Zusammensetzung erlaubt es den Leser:innen, einen kohäsiven Zusammenhang herzustellen (vgl. Christmann 2004: 426; Lenhard 2013: 14 f.): Es ist das alte Fahrrad, das vor einer Garage steht und es ist Christiane F., die dieses Fahrrad sieht. Auf der Textoberfläche wird diese satzinterne Kohärenz durch die Nominalphrasen (NP) und die sie charakterisierenden Phrasenköpfe ersichtlich. Nehmen wir uns hierzu noch einmal den Beispielsatz (f) und dessen zweiwertiges Verb (sehen) vor, das mit einem Subjekt und einem Objekt zwei Komplemente zur Produktion eines vollständigen Satzes fordert.

	syntaktische Funktion	thematische Rolle	Phrasentyp	Kasus
<i>Christiane F.</i> obligatorische Ergänzung	Subjekt	Agens	DP/NP	[Nominativ]
<i>ein altes Fahrrad</i> fakultative Ergänzung	direktes Objekt	Thema	DP/NP	Akkusativ

Zur Veranschaulichung der inhaltlichen Kohärenz kann ein genauer Blick in die zweite NP helfen:



Der Phrasenkopf *Fahrrad* regiert den Rest der Phrase in Bezug auf Genus (Neutrum), Numerus (Singular) und Kasus (Akkusativ). Zwischen Determinierer, Adjektivattribut und Nomen besteht Kongruenz in Numerus (Singular) und Kasus (Akkusativ). Das Genus des indefiniten Artikels und Adjektivattributs (Neutrum) werden von dem Nomen regiert. Da es sich bei *Fahrrad* um ein starkes Nomen mit einem Nullsuffix handelt und der Determinierer als indefiniter Artikel auftritt, bedarf es in diesem Beispiel einer starken Adjektivflexion, die die »grammatischen Informationen« des

direkten Objekts trägt. Mit Beispiel (f) zeigt sich aufgrund des Vorhandenseins von mindestens zwei Satzgliedern (Prädikat und Subjekt), dass sich der Satz aus grammatischen Einheiten zusammensetzt. Gleichzeitig hat ein Satz eine inhaltliche Einheit, die insbesondere durch das Prädikat hergestellt wird und im Beispiel (f) mit dem finiten Verb *sieht* gegeben ist. Engelkamp betont deshalb in seiner Kritik gegenüber Ansätzen, die sich auf Substantive beschränken (vgl. Steinberg 1970: 44), dass Prädikate als Angelpunkte des Satzes über eine bedeutende Rolle verfügen, da sie einen Satz von einer reinen Wortfolge unterscheiden lassen und dem Subjekt des Satzes Informationen hinzufügen (vgl. Engelkamp 1973: 63; Miller 1969 [1944]: 20). Das zunächst unbedeutend erscheinende Prädikat setzt damit die propositionale Struktur des Satzes fest. Mit der *Propositionsbildung* bestimmt das zweistellige Prädikat in Beispiel (f) neben der Beziehung zwischen den Bedeutungseinheiten, die auf der grammatischen Ebene mittels der Kasussetzung durch das regierende Verb bestimmt werden, auch ihre syntaktische Funktion (s. a. Lenard 2013: 18).

Christiane F. sieht ein altes Fahrrad.

PRÄDIKAT (ARGUMENT₁, ARGUMENT₂)

SIEHT (CHRISTIANE F., EIN ALTES FAHRRAD)

Die satzinterne Analyse lässt festhalten, dass die Prädikat-Argument-Struktur eine erste Möglichkeit bietet, die Satzeinheiten auf der Oberfläche in Kohäsion zu bringen, indem das Prädikat für die strukturelle Relation der von ihm geforderten Argumente als zentrales Element fungiert (vgl. Christmann 2004: 426 f.; Christmann/Groeben 1996: 153).¹⁵ Einen syntaktischen Ansatz bietet die von Grimes (1975) entwickelte Thema-Rhema-Gliederung (Grimes 1975). Das Thema (*Topic*) umfasst die bereits im Arbeitsgedächtnis gespeicherten Satzinformationen und das Rhema die neuen Informationen (*Comment*).

15 Die Prädikat-Argument-Struktur geht auf Fillmores Kasusgrammatik (1968) zurück. Eine Beschreibung der einzelnen Argumenttypen findet sich bei Christmann/Groeben (1999: 153 f.).

Christiane F. sieht ein altes Fahrrad.

THEMA

RHEMA

Für den Leseprozess impliziert diese Information, dass Textinhalte unschwer zu verstehen sind, wenn das Thema des vorangegangenen Satzes zum Rhema des darauffolgenden Satzes wird. Werden diese Informationen nicht im Text angegeben, wird versucht, die Sätze bzw. die Inhalte eines Satzes durch eigene Schlussfolgerungen aufeinander zu beziehen, um die inhaltliche Lücke zur Kohärenzherstellung schließen zu können (vgl. Christmann 2004: 429; Richter/Christmann 2006: 30). Neben der intravernetzten Kohärenzherstellung auf einer lokalen Ebene bedarf es kognitive Prozessleistungen, die solche Zusammenhänge auf globaler Ebene zwischen Sätzen herstellen.

Wie werden die Bezüge auf der (2) Satz- und (3) Textebene hergestellt?

Ein Text gleicht keiner willkürlichen Aneinanderreihung von Sätzen, sondern wird durch eine Vielzahl kohäsiver Bezüge auf globaler Ebene vernetzt. In der äußeren Gestalt des Textes fungiert konkretes sprachliches Material als ›Bindeglied‹, um diese Textteile miteinander zu verknüpfen. Auf der lokalen Ebene können sogenannte *Koreferenzen* Bezüge zwischen den (Teil-)Sätzen kenntlich machen. So wird in aufeinanderfolgenden Sätzen mithilfe von unterschiedlichen Koreferenztypen Bezug auf den gleichen Referenten genommen, wodurch Leser:innen die betreffenden Sätze in eine übergeordnete Einheit integrieren können (vgl. Christmann 2004: 328; Christmann 2015: 172). Die nachfolgende Tabelle stellt eine Auswahl an unterschiedlichen *Koreferenzen* und ihren Beispielen zusammen.¹⁶

16 Artelt et al. (2017) differenzieren anders als die Zusammentragung in der Tabelle zwischen Koreferenz (z. B. Anaphora/Rückwärtsverweis), Konnektiva (z. B. adversative Konnektiva ›aber‹) und konzeptuell-inhaltlichen Relationen (z. B. Problem-Lösung) (vgl. ebd.: 24).

Tabelle 1: Koreferenztypen

Pronomina	„Wenn ich nur wüßte, in welchem Moment <u>ich</u> meine Mutterzunge verloren habe.“ (Mutterzunge, S. 11)
Konjunktionen	„Weiß du, du sprichst so, du denkst, daß du alles erzählst, aber plötzlich springst du über nichtgesagte Wörter (...).“ (Mutterzunge, S. 9)
Anaphora	„Ich ging zu meinem Vater . Er spielte im Café Backgammon.“ (Mein Sternzeichen ist der Regenbogen, S. 15)
Kataphora	„ Er war der erste Sozialist, den der Esel kennengelernt hatte. Der Bauer kam stolz von der Untersuchung zum Esel (...).“ (Karagöz in Almanca, S. 65)
Wiederholung	„Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dort hin.“ (Mutterzunge, S. 9)
Partielle Rekurrenz	„(...) Arbeiter schneiden ihre Finger, legten ihre Hemden unter Blut- tropfen, in das blutige Hemd wickelten sie trockenes Brot (...).“ (Mutterzunge, S. 11)
Kontiguitätsrelationen	hier: logische Kontiguität: Frage – Antwort Ich sagte: „Was muß man machen, Tiefe zu erzählen?“ Er sagte: „(...) Lebensunfälle erleben.“ (Mutterzunge, S. 12)

Mit Beispiel (h) wird die Bedeutung der anaphorischen Bezugsherstellung für die inhaltliche Vernetzung von Sätzen demonstriert werden.

- (h) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut, wenn sie fährt.

Mit Beispiel (h) kann der *anaphorische Bezug* des Personalpronomens zu Beginn des zweiten Satzes auf das direkte Objekt *ein altes Fahrrad* des ersten Satzes hergestellt werden. Für geübte Leser:innen dürfte die Herstellung des koreferenziellen Bezugs zwischen den Parataxen kein Problem darstellen. Nehmen wir nun den wenig realistischen, aber möglichen Sachverhalt an, dass die lesende Person nicht weiß, was ein Fahrrad ist, dann hat sie zwei Möglichkeiten. Die Person kann in einem ersten Schritt über das Wissen des Wortstamms {fahr} eine inhaltliche Verknüpfung zwischen dem Fortbewegungsmittel und seinem unmittelbaren Charakteristikum, als Fortbewegungsmittel zu agieren, den Bezug zum flektierten Verb *fährt* im Nebensatz des zweiten Satzes herstellen. Präziser ausgedrückt handelt es sich hierbei um die Morphemkonstanz, die den Bezug zwischen dem Kopulativkompositum *Fahr+rad* und dem flektierten Verb *fährt* und seinem freien Morphem {fahr} herstellt.

[Kompositum [_N fahr][_N rad]] – Zusammensetzung aus zwei freien lexikalischen Morphemen

[_{Fl-Sx:3 PS Präs.} [_V fÄhr]t] – Verb mit einem freien lexikalischen Morphem und einem gebundenen grammatischen Morphem (3. Ps. Sg. Präs.)

Über diesen ersten Schritt kann die lesende Person den satzinternen Zusammenhang zum Personalpronomen *es* (3 PS Präs.) herstellen. Darauf aufbauend wird der satzübergreifende Bezug zum direkten Objekt *ein altes Fahrrad* des ersten Satzes hergestellt, dessen Phrasenkopf *Fahrrad* im Neutrum dekliniert wird. Wie mit Beispiel (h) ersichtlich wurde, machen Texte auf ihrer Oberfläche nicht alle Informationen sichtbar, sondern werden mit grammatischem Wissen der Leser:innen ermittelt.

Wie können ›Verstehenslücken‹ auf der (2) Satz- und (3) Textebene gefüllt werden?

Kommt es bei der Verarbeitung des Textes zu ›Verstehenslücken‹, da explizite Bezüge zu Referenten fehlen, werden *Inferenzen* hergestellt. Die Bildung von Inferenzen stellt somit einen Kernprozess des sinnorientierten Lesens dar, um die Inhalte des Textes schlussendlich in einem mentalen Modell aufbauen zu können (vgl. Christmann 2015: 173, 174, 177; vgl. Schnotz/Dutke 2004: 74). Nach Greasser et al. (1994) lassen sich insgesamt dreizehn verschiedene Inferenztypen für narrative Texte unterscheiden (vgl. ebd.: 375), hierunter fallen z. B.:

- **referenzieller Bezug:** Ein Wort oder eine Phrase referiert auf ein vorheriges Element im Text und ist an dieses gebunden.
- **Rollenzuweisung:** Einer Nominalphrase innerhalb des Satzes wird eine bestimmte Kasusstrukturrolle (z. B. Objekt) zugeschrieben.
- **ursächlicher Faktor:** Die Schlussfolgerung wird mithilfe einer ›kausalen‹ Brücke zwischen der aktuellen Aktion und dem vorherigen Kontext gebildet.

Singer nimmt hingegen eine Klassifizierung in zwei Kategorien vor: Neben zwingenden engen Inferenzen, die auf logischen Implikationen beruhen,

gibt es Brücken-Inferenzen, die den Textinhalt mit dem bereits verfügbaren (Vor)-Wissen verbinden und deutlich über den vorgegebenen sprachlichen Input hinausgehen (vgl. zitiert aus Christmann 2004: 430 f.). Haviland und Clark (1974) konnten anhand verschiedener Satzvarianten den Einfluss von Brücken-Inferenzen auf die Verarbeitung der Sätze aufzeigen. In zwei Experimentrunden wurden den Probanden unterschiedliche Satzvarianten vorgelegt.

Ed was given an alligator for his birthday. The alligator was his favorite present.

Ed was given lots of things for his birthday. The alligator was his favorite present.

Die erste Variante referierte mithilfe der Nominalphrase *the alligator* im zweiten Satz direkt auf den ersten Satz. In der zweiten Variante bestand diese direkte Referenz jedoch nicht, Leser:innen bedürfen demnach der Fähigkeit, das Subjekt des zweiten Satzes *the alligator* auf das direkte Objekt *lots of things* des ersten Satzes selbstständig zu referieren (vgl. ebd.: 514 f.).

Mit Beispiel (i) wird ein weiterer Fall aufgezeigt, der einer leserinnen-seitig produzierten Inferenzbildung bedarf.

- (i) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut, wenn sie fährt. Sie besorgt sich einen Helm.

Es mag für die meisten Leser:innen auf Anhieb ersichtlich sein, welcher Bezug zwischen *Fahrrad* und *Helm* besteht. Hierbei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass dieses Wissen und damit das Verstehen des kausalen Zusammenhangs zwischen Fortbewegungsmittel und schützender Kopfbedeckung konventionalisiertes Vor- und Weltwissen bedarf, um die Informationen aus dem zweiten Satz mit Referenten aus dem ersten Satz zu verknüpfen. Im Falle, dass keine vorwissensgestützten Inferenzen gebildet werden, können implizite Annahmen die ›Kohärenzlücken‹ auf der Textbasis schließen (vgl. Schaffner 2009: 26; Artelt et al. 2017: 14) und die Schlussfolgerung bilden, dass es beim Fahrradfah-

ren zum Schutz einen Helm bedarf. Festzuhalten ist, dass propositionale Verknüpfungen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen *lokale Kohärenz* bilden. Auf der hierarchiehoher Verarbeitungsebene werden die gesammelten Informationen anschließend in eine übergeordnete Makrostruktur oder Rahmenhandlung eingefügt, um *globale Kohärenz* bilden zu können (Richter/Schnotz 2018: 826; Neuland/Peschel 2013: 161). Die zusammengefühten Propositionssequenzen werden in diesem Vorgang zu Makropropositionen konzentriert, indem Makroregeln wie das Auslassen von sekundären Textinformationen und die Generalisierung von Handlungs- und Inhaltsabschnitten eingesetzt werden (s. a. Christmann 2006). Es handelt sich somit nicht mehr nur um den Zusammenhang zwischen den Sätzen, sondern um die Verknüpfung größerer Textteile mit dem Ziel, ein Situationsmodell – mentales Modell genannt – zu bilden (vgl. Lenhard 2013: 15; Richter/Christmann 2006: 31). Hier dienen die unter dem Begriff der Thema-Rhema-Gliederung dargestellten *Topic-Indikatoren* als Hinweise, um die einzelnen Teilthemen in Beziehung zu setzen und so das Aufbauen einer thematischen Bedeutungsstruktur zu erleichtern (vgl. Artelt et al. 2017: 25).

Wie werden Propositionssequenzen auf der (3) *Textebene* global zusammengetragen?

Die gesammelten Bedeutungen werden unter Verwendung des eigenen bereichsspezifischen Vorwissens in eine übergeordnete *Makrostruktur* oder Rahmenhandlung eingefügt. Hieraus resultiert ein Situationsmodell – eine stark verdichtete, durch persönliches Vorwissen und Schlussfolgerungen angereicherte und in eigenen Worten reproduzierte Zusammenfassung des Gelesenen (vgl. Lenhard 2013: 15). In Anlehnung an Rosebrock und Nix kann das finale Produkt dieses Prozesses als »Ertrag« zu simplifizieren sein, das durch jedes neue Textmoment korrigiert und differenziert wird (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 19).¹⁷ So erfordern die Satzerweiterungen

17 Mandler (1984) konnte in einer Untersuchung von SuS (2.–6. Klasse) und Erwachsenen zeigen, dass die Qualität des Erinnerungsvermögens von der formalen Komplexität der Geschichte abhängig war und hielt fest, dass Superstrukturen als Orientierungsrahmen für das Textverstehen bedeutsam sind. Insbesondere die untersuchten SuS haben beim Abrufen der Textinhalte stärker auf vertraute Schemata zurückgegriffen (vgl. ebd.: 14).

in Beispiel (j), dass sich Leser:innen den Handlungsverlauf und die hinzukommenden Figuren (Vater, Pudel) und Orte (Garage, Dieffenbachstraße) in ihrem Gedächtnis abspeichern.

- (j) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut. Sie besorgt sich einen Helm. Ihr Vater Wilhelm T. hilft ihr beim Verschließen des Helms. Während sie auf der Dieffenbachstraße entlangfährt, wird sie plötzlich von einem schwarzen Pudel angegriffen.

Textsorten gestalten die inhaltliche Zusammensetzung des Gelesenen.

Wie kann ein solches Muster gestaltet sein?

In der Kognitionspsychologie wird von Superstrukturen gesprochen, wenn bei dem Anstellen von Vermutungen zu globalen Inhalten des Textes das bestehende Textsortenwissen eingesetzt wird und eine mentale Rekonstruktion der formalen Themenorganisation im Text entsteht (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 19; Rosebrock 2012: 5). Der Text lässt sich in seiner globalen Struktur an spezifischen konventionalisierten Regeln entschlüsseln und stellt somit ein zentrales Strukturprinzip für Leser:innen dar (vgl. Trabasso/van den Broek 1985) wie das Beispiel (k) in stark vereinfachter Form an der sogenannten Geschichtengrammatik (*Story Grammar*) zeigt.

- (k) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut. Sie besorgt sich einen Helm. Ihr Vater Wilhelm T. hilft ihr beim Verschließen des Helms. Während sie auf der Dieffenbachstraße entlangfährt, wird sie plötzlich von einem schwarzen Pudel angegriffen. Christiane kann sich retten.

Eine Figur (Christiane F.) befindet sich an einem bestimmten Ort (vor der Garage) und entwickelt durch einen Handlungsauslöser (sieht ein Fahrrad) ein Handlungsziel (möchte Fahrrad fahren). Die Figur führt die Handlung aus (besorgt sich einen Helm) und wird während der Handlung (Fahrradfahren) durch Helfer:innen unterstützt (Vater) oder setzt sich mit Gegner:innen (schwarzer Pudel) auseinander. Am Ende wird das Handlungsziel entweder erreicht (Christiane F. kann sich retten und damit

weiterhin Fahrrad fahren) oder sie verfehlt das Ziel. Schemata dieser Art repräsentieren Wissen über typische Zusammenhänge von Geschichten und sind in Form von Regeln und Kategorien im kognitiven Verarbeitungssystem verankert. Ihre strukturelle Anordnung setzt sich aus der spezifischen inhaltlichen Beziehung zwischen den Elementen zusammen (vgl. Mann/Thompson 1988: 246–267, vgl. Christmann 2004: 432, vgl. Richter/Christmann 2006: 33, vgl. Richter et al. 2004: 33). Im Wissen um spezifische Superstrukturen ergibt sich bei der Einteilung in die Repräsentationsebenen – Textoberfläche, Textbasis und Situationsmodell – eine überwiegend für literarische Texte bedeutsame metaperspektive Erweiterung auf hierarchiehöchster Verstehensebene. Mit den sogenannten Darstellungsstrategien werden rhetorische Strategien mit den Inhaltselementen in einen Kontext gesetzt und in ein Spiel mit klassischen Erzählkonventionen verbunden (vgl. Richter/Christmann 2006: 34; Richter et al. 2004: 34; Rosebrock/Nix 2015: 20). Der satirische Gehalt des Textinhalts kann dann entschlüsselt werden, wenn sich Leser:innen neben dem Verfügen über ausreichende hierarchieniedrige Verarbeitungsprozesse, den kommunikativen Zusammenhängen und Textfunktionen bewusst sind, die wiederum aus dem literarischen Vorwissen resultieren (vgl. Artelt et al. 2017: 16 f.) wie Beispiel (1) zeigt.

- (1) Christiane F. sieht vor ihrer Garage ein altes Fahrrad. Es quietscht laut. Sie besorgt sich einen Helm. Ihr Vater Wilhelm T. hilft ihr beim Verschließen des Helms. Während sie auf der Dieffenbachstraße entlangfährt, wird sie plötzlich von einem schwarzen Pudel angegriffen. Christiane kann sich retten. Warum sie täglich auf ihrer Fahrt zur Schule merkwürdig von dem Straßenfeger Bepo angesehen wird, weiß sie immer noch nicht.

Leser:innen werden auf dieser hierarchiehohen Ebene erkennen, dass es sich um eine humoristische Zusammensetzung von deutschsprachigen Klassikern handelt: Während Christiane F. die Protagonistin aus *Die Kinder vom Bahnhof Zoo* ist und ein prekäres Verhältnis zu ihrem Vater führt, stellt Wilhelm T. die berühmte Vaterfigur aus Schillers Klassiker *Wilhelm Tell* dar. Die Figur des schwarzen Pudels taucht in Goethes *Faust*

als »Mephisto« auf. Die Dieffenbachstraße befindet sich am Wohnort der Figur Rico im bekannten Jugendbuch *Rico, Oskar und die Tieferschatten* und der Straßenfeger Beppo ist in Michael Endes Werk *Momo* für sein altes quietschendes Fahrrad bekannt.

Eine Übersicht zu den kognitiven Verarbeitungsprozessen ist dem folgenden Schaubild zu entnehmen. Die hierarchieniedrigen Prozesse befinden sich auf der Wort- und Satzebene und werden für die Bildung von Makropropositionen zur globalen Kohärenz auf Textebene benötigt. Durch die leserinnenseitige Kognitionsleistung zur Bildung von Koreferenzen und Inferenzen wird dieser Prozess begleitet. Der Leseprozess wird dabei durch den Kontext beeinflusst und findet sowohl erwartungsgeleitet (*top-down*) und/oder datengeleitet (*bottom-up*) statt.

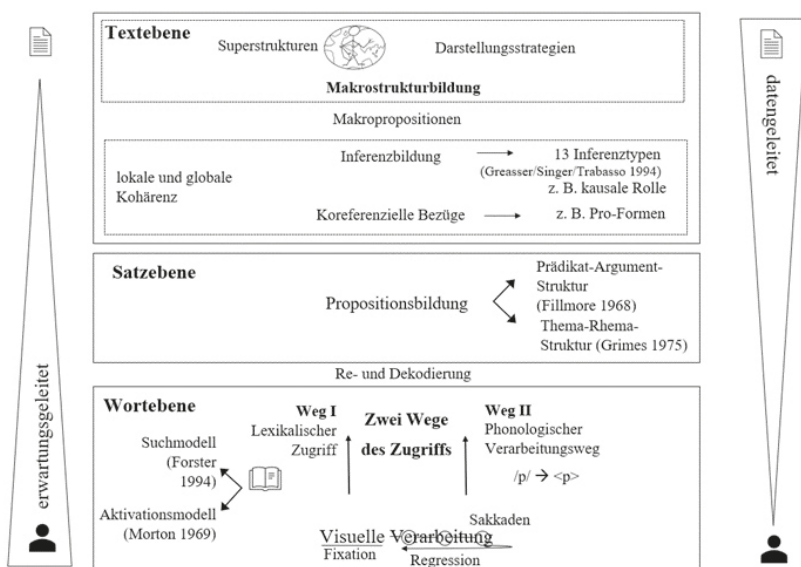


Abbildung 3: Hierarchieniedrige und hierarchiehohe Leseprozesse

2.1.1 Kognitive Verarbeitungsmodelle

Die im vorausgegangenen Kapitel dargestellten Teilprozesse des Lesens werden je nach Theorie unterschiedlich in Beziehung gesetzt. Beschäftigt sich das in Kap. 2.3 darzustellende multifaktorielle Lesekompetenz-

modell mit den leserinnenseitigen Faktoren, gilt es zu verstehen, wie sich die Prozesse zueinander verhalten. Bei den vorliegenden Theorien und ihren Modellen kann ihre Disparität unter dem Gesichtspunkt der Interaktionsannahme zwischen hierarchieniedrigen und -hohen Teilprozessen differenziert werden (vgl. Christmann 2004: 419). Hieraus ergibt sich eine Unterteilung in (1) modulare, (2) prozessbezogene, (3) interaktiv-konnektionistische und (4) schematheoretische Ansätze. Im Folgenden werden ihre bekanntesten Modelle präsentiert. Insbesondere die interaktiv-konnektionistischen und schematheoretischen Modelle stellen sich für das multifaktorielle Lesekompetenzmodell als bedeutsam dar und werden im anknüpfenden Fazit erläutert.

(1) Modulare Ansätze

Fodor (1983) insistiert mit dem Ansatz der *Modularity of Mind* die »informativ Einkapselung« und Autonomie der einzelnen Teilprozesse im Lesen (vgl. ebd.: 37). Zudem geht Fodor davon aus, dass die Identifizierung der sprachlichen Formen im Leseprozess nicht kontextgesteuert stattfindet und die Erkennung weitgehend in einem abgetrennten Prozess erfolgt (vgl. ebd.: 90). Paivio geht mit der *Dual-Coding-Theory* (1986) einen Schritt weiter und betrachtet sprachliche sowie nicht-sprachliche Informationen. Nach Paivio werden die beiden Informationstypen durch zwei getrennte kognitive Subsysteme verarbeitet: Für sprachliche Informationen stellt sich die verbale Codierung in Anordnung der Logogene dar. Logogene sind sinnesspezifische sprachbezogene (verbale) Einheiten, die zwischen visuellen Logogenen (z. B. Wörter), auditiven Logogenen (z. B. Phoneme) und haptischen Logogenen (z. B. Schreibungsbewegungen) differenziert werden (vgl. Holle 2009: 132). Die Referenzpunkte nicht-sprachlicher Informationen werden in der außersprachlichen Wirklichkeit in Form der Imagene verarbeitet. Imagene sind die dazu assoziierten Bilder im Kopf, die somit auf die Repräsentation von Informationen über nonverbale Objekte und Ereignisse gerichtet sind (z. B. die bildliche Verarbeitung von Schaubildern und Diagrammen) (vgl. Neumaier 2000: 10). Die beiden Formen treten hierbei folglich getrennt voneinander als Quelle zur Bildung einer mentalen Repräsentation auf (vgl. Holle 2009: 132; Paivio 1986: 53, 67).

Auf einer makrostrukturellen Vergleichsebene teilen die Modelle analoge Grundannahmen: Die am Leseprozess beteiligten Teilsysteme laufen demnach autonom – und damit unabhängig voneinander – ab. Höhere kognitive Teilprozesse treten erst dann ein, wenn die auf niedriger Ebene stattfindenden Prozesse vollständig abgeschlossen sind (vgl. Holle 2009: 421).

(2) Prozessbezogene Ansätze

Unidirektionale Modelle beruhen auf prozessbezogenen Ansätzen, die sich zwischen (2.1) *Bottom-up*-Ansätzen und (2.2) *Top-down*-Ansätzen, (2.3) bimodularen Modellen und (2.4) prozessbezogenen Schichtmodellen unterscheiden.

Modelle, die den *Bottom-up*-Ansätzen folgen, gehen von einer daten- oder textgeleiteten Prozessrichtung aus, der zufolge den Leser:innen eine passive Rolle während des Lesens zugeschrieben wird, während die im Text auftretenden Daten den Leseprozess leiten. *Top-down*-Modelle hingegen gehen davon aus, dass Leser:innen den Leseprozess in Abhängigkeit von eigenen Konzepten und Erwartungen selbst steuern (vgl. Christmann 2004: 420).

(2.1) Gough (1976) geht in seinem Ansatz *One Second of Reading* von einem datengesteuerten Prozess aus, der mit hierarchieniedrigen Teilprozessen des Lesens beginnt, ohne von höheren Verarbeitungsprozessen beeinflusst zu werden (vgl. Christmann 2004: 421). In diesem Prozess stellt die erhebliche Verzögerung der Lesegeschwindigkeit eine zentrale Beeinträchtigung für das Verstehen des Gelesenen dar (vgl. Gough 1976: 353). Perfetti geht mit seinem Modell der *Reading Ability* noch stärker auf die Lesekompetenzunterschiede im Bereich hierarchieniedriger Prozesse ein und sieht die Ursachen für eine niedrige Lesefähigkeit im Bereich der kognitiven Zugriffswege: Phonologische Defizite und eine niedrige lexikalische Qualität (*Lexical Quality Hypothesis*, LQH) werden hier als Ursachen für geringe Lesefähigkeit genannt. Bei Wörtern mit einer hohen lexikalischen Qualität sind Leser:innen beispielsweise in der Lage, flexiblen Wortrepräsentationen eine schnelle und zuverlässige Bedeutung zuzuweisen (vgl. Perfetti 2007 [1985]: 361 f.). Ein Wort hat dann eine hohe lexikalische Qualität, wenn es eine enge Verknüpfung von orthografischen und phonologischen Merkmalen aufweist (vgl. Winkes 2021: 122). Die

Repräsentation lässt sich in diesen Fällen zuverlässig und kohärent über die gesprochene Sprache oder durch orthografisch-phonologisches *Mapping* ableiten.¹⁸

(2.2) Smith schlägt ein Modell vor, das den Prozess der Erkennung einzelner Buchstaben überspringt, da davon ausgegangen wird, dass Wörter als ganzheitliche visuelle Muster im Gedächtnis gespeichert werden. Diese Sequenzen (z. B. Phrasen) erhalten im Leseprozess eine Bedeutung, die durchgehend mit dem neu Gelesenen auf ihre Kompatibilität verglichen wird (vgl. Christmann 2004: 421; Dechant 1991: 145). Für das Textverständnis wird diesen Sequenzen eine bedeutende Rolle zugewiesen (vgl. Smith 1994 [1971]: 200). Eine weitere Annahme wird in dem von Goodman (1967) konzipierten Modell verarbeitet, das die Beeinflussung der Textverarbeitung von höheren kognitiven Teilsystemen (z. B. Vor- und Kontextwissen) annimmt. Das sogenannte »psycholinguistische Ratespiel« wird durch das vorläufige Treffen von Entscheidungen, die im Laufe des Lesens bestätigt, verworfen oder verfeinert werden, charakterisiert (vgl. Goodman 1967: 2, 10).

(2.3) Mit der *Dual-Route-Theory* wird innerhalb der prozessbezogenen Modelle ein Ansatz verfolgt, der davon ausgeht, dass Leser:innen zwei verschiedene Verfahren zur kognitiven Verarbeitung in Anspruch nehmen können. Das Modell integriert datengeleitete und konzeptgesteuerte Prozesse, die parallel und nicht interaktiv auftreten. Neben einer ersten Buchstabenebene wird die Folgebene in eine lexikalische Route (*Dictionary Loop Procedure*) und Graphem-Phonem-Konvertierungsstufe (*Letter-Sound Correspondences*) für sogenannte Nichtwörter (*Nonwords*) geteilt (vgl. Coltheart et al. 1993: 589; 597).¹⁹

(2.4) Seidenberg und McClelland (1989) grenzen sich hier von Coltheart et al. ab, da sie von einer einzigen einheitlichen Route ausgehen, unabhängig, ob es sich um *Nonwords* oder regelmäßige bekannte Wör-

18 Perfetti und Hart veranschaulichen diesen Ansatz mit dem Musterbeispiel *gate*, das in einem phonologischen [gert] und orthografischen <gate> Mapping übereinstimmt (vgl. Perfetti/Hart 2002: 190 f.).

19 *Nonwords* sind definitionsgemäß Wörter, die aus einer Reihe von Buchstaben bzw. Sprachlauten bestehen, die wie Worte klingen, jedoch von den Sprecher:innen der jeweiligen Sprache nicht mit einem Inhalt bzw. einer direkten Darstellung im mentalen Lexikon verknüpft werden können (vgl. Gathercole 2013: 80).

ter handelt (vgl. ebd.: 525). In Abgrenzung zu den (3) interaktiv-konnektionistischen Modellen treten die Verbindungen zwischen den Einheiten in Schichten im sogenannten *Feedforward*-Netzwerk auf (vgl. Coltheart et al. 1993: *Figure 1*; Christmann 2004: 424)

(3) interaktiv-konnektionistische Ansätze

Interaktiv-konnektionistische Modelle gehen von einer wechselseitigen Verarbeitung hierarchieniedriger und höherer Prozesse aus, die in zeitlicher Überlappung stattfinden können. Nach dieser Annahme können höhere Verarbeitungsprozesse (z. B. Inferenzbildung) einsetzen, bevor die Verarbeitung auf den unteren Ebenen (z. B. Propositionsbildung) abgeschlossen ist (vgl. Richter/Christmann 2006: 29; Christmann 2004: 421). Kintsch und van Dijk stellen mit dem *Construction-Integration-Model* einen Ansatz vor, der die Bildung von Propositionen in zwei Phasen, der Konstruktionsphase und dem Integrationsprozess, einteilt. In der ersten Phase werden die Propositionen über Argumentüberlappungen (s. o. Prädikat-Argument-Struktur) und Inferenzbildung zusammengefügt. In der Integrationsphase werden die Propositionsnetzwerke elaboriert und in eine kohärente Struktur eingebettet (vgl. Kintsch 1988: 163, 166, 168). McClelland und Rumelhart (1981) gehen davon aus, dass mehrere Verarbeitungsebenen bestehen, die sich an der Konstruktion des Gelesenen auf einer Abstraktionsebene beteiligen. Sie lehnen sich mit ihrem *Interactive Activation Model of Context* jedoch insofern von den soeben skizzierten interaktiv-konnektionistischen Ansätzen ab, indem sie die visuelle Wahrnehmung als eine parallele Verarbeitung simultan ablaufender Prozesse betrachten (vgl. ebd.: 8).

(4) schematheoretische Ansätze

Schematheoretische Modelle wurden Mitte der 70er-Jahre populär. Dem Ansatz nach folgen Texte bestimmten Schemata, die Leser:innen über das situative Textverständnis hinaus ein nachhaltiges Konstrukt bereitstellen, um den fortführenden Aufbau mit neuen Schemata zu fördern (vgl. Holle 2009: 127). Als Schemata bezeichnen Rumelhart und Ortony (1977) miteinander interagierende Wissensstrukturen, denen verallgemeinerte Konzepte, Objekte, Situationen, Ereignisse, Handlungen und ihre Folgen zugrunde liegen. Demnach haben Schemata flexible Variablen und sind

infolgedessen nicht als starre Konstrukte zu verstehen. Schemata können ineinander gebettet sein und hinsichtlich ihrer Abstraktionsebenen variieren (vgl. ebd.: 100 f.).²⁰ Diese Vorwissensstrukturen lenken dabei die Informationsaufnahme (z. B. inhaltliche Märchenmerkmale) und die Wiedergabe des Textinhaltes (z. B. formale Märchenmerkmale; chronologische Handlungswiedergabe) (s. a. Christmann 2015: 173).

2.1.2 Fazit

Das Kapitel stellt verschiedene Ansätze kognitiver Verarbeitungsprozesse während des Lesevorgangs vor. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit stellen die aktuellen Forschungserkenntnisse über diese Verarbeitungsansätze ein bedeutsames Hintergrundwissen dar. Modulare und unidirektionale Modelle (*bottom-up/top-down*) lassen sich aus aktueller Forschungsperspektive und der Bedeutung kontextueller Informationen für den Prozess der Worterkennung (vgl. Zwaan 1993: 20) nicht bestätigen. Stattdessen werden insbesondere die interaktiv-konnektionistischen Ansätze wie das *Construction-Integration-Model* von Kintsch und van Dijk (1983) zur Beschreibung individueller Unterschiede in der Lesefähigkeit herangezogen (vgl. Stanovitsch 1980: 63 f.). Werden die interaktiv-konnektionistischen und schematheoretischen Ansätze in die Frage nach der Konstruktion eines multifaktoriellen Lesekompetenzmodells berücksichtigt, kann Folgendes festgehalten werden: Die Kontextabhängigkeit des Lesens zeichnet sich durch das Zusammenspiel von hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen aus, die für Wort- und Satzebene und daher für das Textverständnis bedeutsam sind (vgl. Lenhard 2013). Deutlich wird demnach, dass hierarchiehöhere Prozesse nicht erst nach der Verarbeitung hierarchieniedriger Prozesse eintreten, sondern der Kontext

20 In Bartletts Experiment wurden 20 SuS die Geistergeschichte *The War of the Ghosts* vorgelesen, die von den SuS nachzuerzählen war. Auf der Grundlage schülerseitiger Nacherzählungen entwickelte Bartlett die These, dass das Gedächtnis im Organisieren von vergangenen Erfahrungen einen Rekonstruktionsprozess herstellt, der sich in einem »Schema« wiederfindet (z. B. Einhaltung der Handlungsreihenfolge). Die Herstellung von Schemata orientiert sich dabei in einer Verarbeitungsform, die die einzelnen Inhalte (z. B. Handlungsabschnitte der Geschichte) in einem kognitiv zusammenhängenden Konzept abbildet (vgl. Bartlett 1995 [1932]: 80, 201).

Leser:innen zur Korrektur von möglichen Lesefehlern dienen kann. Das folgende Beispiel möchte diese kognitive Prozessleistung und die Bedeutung des Kontextes für die korrekte Erfassung des Satzinhaltes aufgreifen.

(m) Die Spielenden führen einen spannenden Zweikampf.

Spiel-end-en

Spiel-en-den

Die Frage, wie das Subjekt *Spielende* akustisch zu artikulieren ist – als Kopulativkompositum *Spiel+ende* oder nominalisiertes Partizip *Spielende* – lässt sich in Beispiel (m) nur über den Kontext ermitteln. Das direkte Objekt *einen spannenden Zweikampf* und das Prädikat *führen* teilen der lesenden Person mit, dass das Subjekt unter satzsemantischer Berücksichtigung als Agens auftreten lässt, das die ›Fähigkeit‹ zum Handeln innehat, womit nur das nominalisierte Adjektiv für die korrekte Erfassung des Satzinhaltes in Frage kommt.

Die interaktiv-konnektionistischen Ansätze verdeutlichen, dass ein Lesekompetenzmodell in Bezug auf die leserinnenseitigen Einflussfaktoren den gleichzeitigen Ablauf niedriger und höherer Informationsverarbeitung zu beachten hat. Ergänzend können schematheoretische Ansätze wie der bereits dargestellten *Story Grammar* als textseitige Einflussfaktoren betrachtet werden, die durch eine Vermittlung von superstrukturellem Textwissen die Informationsverarbeitung während des Lesens unterstützen.

2.2 Perspektiven der Lesekompetenz

Im vorangegangenen Kapitel wurden hierarchieniedrige und hierarchiehohe Kognitionsprozesse während des Lesens beschrieben, die im Diskurs um die Frage nach den Komponenten von ›Lesekompetenz‹ in den leserinnenseitigen Anforderungen aufgegriffen werden. Das Faktum um die soziale Komponente des Lesens als zentrale Fähigkeit, die in einer schriftbasierten Gesellschaft (vgl. Kliever 2006: 313) benötigt wird, zeigt sich in unterschiedlichen Perspektivannahmen, die ihren Fokus neben kognitiven auch auf soziale Einflussfaktoren lenken. Im Folgenden werden (1)

differenziell-psychologische, (2) *kognitionspsychologische*, (3) *pädagogisch-psychologische* und (4) *sozialisatorische Perspektiven* und ihnen zugrunde liegende Lesekompetenzmodelle vorgestellt. Im Anschluss folgt eine kurze Reflexion über die bestehenden Modelle, die den Ausgangspunkt für das multifaktorielle Lesekompetenzmodell bilden.

2.2.1 Modelle der Lesekompetenz

Eine Einteilung der psychologischen Perspektive in (1) *differenziell-psychologisch* und (2) *kognitionspsychologisch* stellt sich unter dem Aspekt einer Prozess- oder Produkt-Fokussierung als sinnvoll dar.

(1) Das den PISA-Studien zugrunde liegende Lesekompetenzmodell wird den *differenziell-psychologischen Modellen* zugeordnet und lässt sich in hierarchisch aufeinander aufbauende Teildimensionen kategorisieren. Mit dem Ermitteln von Informationen wird die erste Anforderungsebene abgedeckt, während das textbezogene Interpretieren und damit das Nutzen von textinternen Informationen auf zweiter Stufe zu verorten ist. »Reflektieren« und »Bewerten« und das somit einhergehende Verknüpfen von Informationen mit textinternem Wissen befindet sich auf der letzten Anforderungsebene (vgl. Bretsch-Kaufmann/Graber 2019: 27; vgl. Müller/Richter 2013: 6). Das Lesekompetenzmodell kennzeichnet sich durch sein instrumentell geprägtes *Literacy*-Konzept aus der angloamerikanischen Forschung (s. a. Rosebrock/Nix 2006), das sich auf die Messung von Leseleistung – dem Produkt – orientiert (vgl. Hurrelmann 2002: 7).

(2) Während sich differenziell-psychologische Perspektiven auf den *Output* und damit auf das »Produkt« fokussieren, orientieren sich *kognitionspsychologische Perspektiven* auf den Prozess und das Zusammenspiel der kognitiven Teilprozesse. So wird in dem von Lenhard (2013) konzipierten Situationsmodell zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohe Teilprozessen unterschieden, die zwischen der Wortoberfläche eines Textes und dem Entstehen eines geistigen Abbildes aufeinandertreffen. Auf hierarchieniedriger Ebene wird die Bedeutung einer hinreichenden Automatisierung ihrer Elemente (z. B. Dekodierung; Propositionsbildung) für die parallel stattfindenden hierarchiehohen Prozesse (z. B. Inferenzbildung) in der kognitiven Verarbeitung des Gelesenen betont. Für die

hierarchiehohe Prozesse werden die Bedeutung und Verwendung des eigenen (bereichs-)spezifischen Vorwissens akzentuiert. So fügt sich das Vorwissen in die übergeordnete Makrostruktur ein und ist für die Überwachung des eigenen Verständnisses und zur Bildung von Schlussfolgerungen zentral (vgl. Lenhard 2013: 14–16). Artelt et al. (2017) stellen in Anlehnung an Jenkins (1979) ein rautenförmiges Strukturmodell aus vier übergeordneten Determinanten der Lesekompetenz zusammen, das text- und leserseitige Faktoren berücksichtigt und dessen räumliche Anordnung in Form des Trapezes die wechselseitige Abhängigkeit der Determinanten inkludiert. Merkmale der Leser:innen werden in kognitive Merkmale wie Vorwissen und Wortschatz, Motivation und spezifisches Wissen über Textstrukturen und Lernstrategien²¹ klassifiziert (vgl. Artelt et al. 2005: 15–19).²² Die Beschaffenheit des Textes umfasst die Inhaltsorganisation und den strukturellen Aufbau des Textes, der eine mentale Repräsentation des Gelesenen unterstützen kann (vgl. ebd.: 21–22). Mit den Leseanforderungen wird Bezug auf die Textseite genommen, indem verdeutlicht wird, dass das Lesen als Zusammenspiel von Lesestoff und Leseabsicht zu verstehen ist. Hier wird zwischen vier verschiedenen Lese Modi unterschieden (z. B. das kritische Lesen, das für Sachtexte als prototypisch gesehen wird). Die Aktivität der lesenden Person zeigt sich z. B. durch den adaptiven und somit automatisierten und reflektierten Einsatz von Lernstrategien (vgl. ebd.: 19–21). Besteht beispielsweise auf textseitiger Ebene eine konzeptuelle Schwierigkeit in der syntaktischen Struktur (z. B. komplexe Matrixsätze), kann auf der Seite der Leser:innen durch den Einsatz geeigneter Strategien (z. B. Wiederholungsstrategien) eine Lösung des Verstehensproblems erfolgen (vgl. ebd.: 13).

(3) Die *pädagogisch-psychologische Perspektive* umfasst neue Impulse, die zwischen der kognitions- und kulturwissenschaftlichen Perspek-

21 In Vorhersagemodell für die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 wird das Lernstrategiewissen nach Dekodiergenauigkeit und kognitiver Grundfähigkeit als Faktor mit dem drittgrößten Gewicht für das Leseverstehen genannt (vgl. Hurrelmann 2002: 9).

22 Inwiefern der Begriff der Determinanten geeignet ist, bleibt zu hinterfragen, wenn er aus psychologischer Sicht als Faktor zu verstehen ist, der ein Geschehen ohne die Möglichkeit von Einflussnahme bestimmt (vgl. Wirtz 2022). In Bezug auf die rautenförmige Struktur des Modells, das die Wechselseitigkeit der Faktoren darstellt, stellt sich deshalb die Frage, ob der Begriff nicht den Ansatz des Modells selbst revidiert.

tive zu verorten ist. Das Mehrebenen-Modell von Rosebrock und Nix (2008) kann an dieser Stelle als das aktuell bekannteste didaktische Lesekompetenzmodell bezeichnet werden. Mit seinem drei Ebenen umfassenden Konstrukt werden die kognitiven Prozessleistungen, die Subjektebene und die soziale Ebene der Leser:innen dargestellt (vgl. Rosebrock 2013: 4–6; Rosebrock/Gold 2018: 10). Auf der Prozessebene werden kognitive Leseprozesse in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Anforderungen geteilt, die zur Verknüpfung von lokaler und globaler Kohärenz führen und ihre hierarchiehöchste Ebene erreicht haben, wenn eine metaperspektivische Bewertung des Gelesenen entsteht. Auf der nachfolgenden Ebene, der Subjektebene, werden emotionale Komponenten aufgeschlüsselt, die zur Bewältigung von Leseprozessen benötigt werden (z. B. Motivation) und die (Nicht-)Bereitschaft zum Lesen maßgeblich beeinflussen (z. B. Selbstkonzept). Die dritte und letzte Ebene bettet den Leseprozess in ein soziales Gefüge ein und hebt die Bedeutung von Sozialisationsinstanzen durch die Schaffung einer Anschlusskommunikation für eine nachhaltige Leseförderung hervor.

(4) Für die *sozialisatorische Perspektive* ist das Mehrebenenmodell der Lesesozialisation von Hurrelmann (2004) zentral. Dem Modell liegt ein Sozialisationskonzept zugrunde, das von einer Prozesshaftigkeit der Persönlichkeitsentwicklung und einem Wechselwirkungsprozess zwischen Subjekt und Situation ausgeht. Der Prozess findet zwischen der Makroebene (die gesamtgesellschaftliche Kultur), der Mesoebene (formelle und informelle Sozialisationsinstanzen) und der Mikroebene (Individualebene) statt und wird durch Entscheidungs- und Handlungsbedingungen des Individuums beeinflusst (vgl. Hurrelmann 2004: 39). Das DFG-Schwerpunktprogramm »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft« (1998–2004) entwickelte etwa das Modell »Lesekompetenz im Sozialisationskontext«, das auf personale, soziale und mediale Bedingungen Einfluss nimmt (vgl. Garbe 2010: 31, Modell bei Hurrelmann 2002: 16).

Perspektiven der Lesekompetenz

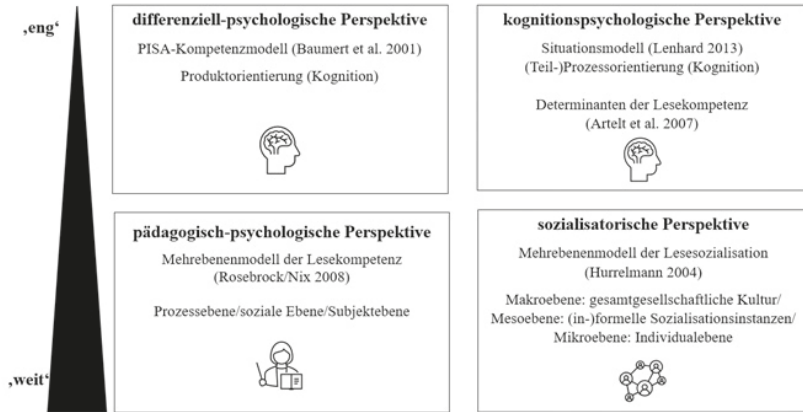


Abbildung 4: Perspektiven und Modelle im Bereich der Lesekompetenz

2.2.2 Fazit

Mit den kognitionsorientierten Modellen werden relevante leserinnen-seitige Einflussfaktoren aufgeschlüsselt. So zeigt beispielsweise das Situationsmodell von Lenhard (2013), wie hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse beim Lesen zusammenhängen. Artelt et al. (2007) stellen trotz der ihrer text- und leserinnenseitigen Fokussierung zentrale Inhalte (z. B. Lesestrategien; Lesestrategiewissen) bereit, die für eine didaktische Umsetzung zur Förderung der Lesekompetenz relevant sind. Die Beachtung der Subjektebene (z. B. Motivation) im Modell von Rosebrock und Nix (2008) erweitert den Begriff der Lesekompetenz auf der sozialen Ebene. In schriftbasierten Gesellschaften wird das Lesen in seiner Quintessenz auf einer sozialen Ebene reflektiert, die zu versteht gibt, dass eine für soziale Teilhabe notwendige Fähigkeit durch soziale Einflussfaktoren (z. B. das Elternhaus) beeinflusst wird. Die sozialisatorische Erweiterung bei Hurrelmann (2006) nimmt unter der Berücksichtigung von primären und sekundären Sozialisationsinstanzen eine weit gefasste Begriffsdefinition vor und versteht Lesekompetenz als Ergebnis von Sozialisationsprozessen, womit impliziert wird, dass rein kognitive Modellansätze für eine umfassende Lesekompetenzförderung unzureichend sind. Das als didaktisch eingestufte Mehrebenen-Modell nennt zentrale nicht-kognitive Ein-

flussfaktoren (z. B. Selbstkonzept, *Peers*, Familie), die in der schulischen Leseförderung zu berücksichtigen sind. Gleichwohl stellt sich im Sinne des traditionellen Verständnisses von ›Didaktik‹ als handlungsorientiertes Wissen von Lehren und Lernen (vgl. Lehner 2009: 10) die Frage, ob das vorliegende Modell tatsächlich diese Anforderung erfüllen kann. Zwar ist zu vermerken, dass die individuellen und sozialen Ebenen Berücksichtigung finden. Für eine Umsetzung in der Praxis bedarf es jedoch ein Modell, das die Inhalte insofern ›fruchtbar‹ macht, als dass ihre Elemente miteinander in Verbindung gebracht werden, um individuelle Probleme in der Lesekompetenzentwicklung adäquat lokalisieren zu können. Ein didaktisch angelegtes Modell müsste sich demnach erstens an der Frage orientieren, *wie* die kognitiven, personalen und sozialen Faktoren miteinander in Beziehung stehen. Will Lesekompetenz zu fördern sein, stellt sich zweitens die Anschlussfrage, *welche Subfaktoren* auf den drei Ebenen (Prozessebene; Subjektebene; soziale Ebene) mit *welchen Handlungen* im Rahmen didaktischer Möglichkeiten einen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenzentwicklung leisten können. Beide Fragen stellen den Ausgangspunkt des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells dar, die es in den nachfolgenden Kapiteln 2.3 und 2.4 zu erklären gilt.

2.3 Das multifaktorielle Lesekompetenzmodell

Noam Chomsky prägte Mitte der 60er- und 70er-Jahre mit der Differenzierung der Begriffe ›Kompetenz‹ und ›Performanz‹ die Linguistik, indem er die linguistische Kompetenz des idealen Sprechers auf der einen Seite (Sprachkompetenz) und die konkreten Sprachleistungen in realen Kommunikations- oder Anforderungssituationen des Alltags (Sprachverwendung) differenzierte (vgl. Chomsky 1973: 14; Norris 1991: 373).²³ Hierbei teilte er die Annahme, dass (ideale) linguistische Merkmale nicht angeboren sind und sich Kompetenz im Laufe der Sozialisation erwerben lässt

23 Messick (1984) versteht unter der Kompetenz die Fähigkeit, dass eine Person weiß, was sie unter idealen Bedingungen tun kann. Die Unterscheidung zu Chomsky ergibt sich in den Begrifflichkeiten, indem anstelle der Performanz, die die Fähigkeit in der konkreten Situation erprobt, von ›Leistung‹ gesprochen wird (vgl. ebd.: 217).

(vgl. Chomsky 1973: 69). Gehen wir folglich von der Grundannahme aus, dass ›Kompetenz‹ erlernbar ist, stellt sich übertragen auf das multifaktorielle Lesekompetenzmodell und seiner Vorstellung von Lesen als eine notwendige Fähigkeit in einer schriftbasierten Gesellschaft, die im Umkehrschluss in *Gesellschaft(en)* entwickelt wird, die didaktische Frage: Welche motivationalen und sozialen Unterstützungsmaßnahmen im schulischen Rahmen können dazu beitragen, die Lesekompetenzentwicklung von SuS zu fördern? Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, mithilfe eines Modells die Relationen zwischen den übergeordneten Einflussfaktoren (A) *leserinnenseitige Faktoren*, (B) *Soziale Umwelt* und (C) *textseitige Faktoren* gemeinsam mit ihren Subfaktoren zu spezifizieren und ihr wechselseitiges Verhältnis darzustellen.



Das Vorhaben des Modells lässt sich auf drei Fragen reduzieren:

- Aus welchen internen Subfaktoren sind die übergeordneten Einflussfaktoren (A, B, C) zusammengesetzt?
- Wie sind die jeweiligen Subfaktoren beschaffen und was benötigen sie in qualitativer Hinsicht, um einen Beitrag zur nachhaltigen Lesekompetenzentwicklung leisten zu können?
- Wie werden die Subfaktoren in ein intravernetztes Verhältnis gebracht?

Im Sinne einer kohärenten Kapitelstrukturierung werden die übergeordneten Einfluss- und untergeordneten Subfaktoren durch vorangestellte Fragestellungen verbunden. Zum Ausgangspunkt des Kompetenzmodells bedarf es eines elementaren Hinweises: Das Modell beschäftigt sich nicht

mit der kontextlosen Nennung all jener Faktoren, die prinzipiell Einfluss auf die Lesekompetenz nehmen. Das didaktisch angelegte Modell versucht vielmehr der Frage nachzugehen, welche Faktoren ein aus dieser Perspektive gestalteter Ansatz zu berücksichtigen hat, um für die pädagogischen Institutionen tatsächlich als nutzbar zu gelten. Somit geht es in diesem Modell primär um die Aufgabe, bei der Darlegung der drei Einflussfaktoren jene Subfaktoren aufzuschlüsseln, die erstens einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung nehmen können und zweitens im didaktischen Handlungsspielraum, d. h. konkret im schulischen Rahmen realisierbar sind.

2.3.1 Leserinnenseitige Faktoren

Die (A) *leserinnenseitigen Faktoren* bilden das erste von drei Elementen im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell. Aus didaktischer Perspektive werden die im Kapitel 2.1 dargestellten hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse und ihr Beziehungsverhältnis wieder bedeutsam und lassen sich auf eine simple Frage reduzieren: Was benötigen Leser:innen an Fähigkeiten, um sinnentnehmend lesen zu können? Um diese Frage beantworten zu können, werden zunächst die auf hierarchieniedriger Ebene verorteten Prozesse betrachtet. Die Konsequenz aus der Tatsache, dass es sich um leserinnenseitige Abläufe handelt, unterliegt einer folgerichtigen Konsequenz: Ob jemand lesen kann oder nicht, lässt sich aus der objektiven Beobachtung eines Leseprozesses nicht erkennen, die Fähigkeit benötigt eine (standardisierte) Messung. Der erste Faktor, der damit Aufschluss über basale Lesefähigkeit geben kann, zeigt sich mit der (A.I) *Leseflüssigkeit* der Leser:innen.

Was wird unter der Fähigkeit verstanden, ›flüssig‹ lesen zu können?

Leser:innen, die die Fähigkeit besitzen, Texte flüssig zu lesen, haben genügend kognitive Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis frei, um Aufgaben zum inhaltlichen Verstehen und zur Textinterpretation bearbeiten zu können (Berliner/Casanova 1988). Damit fungiert die *Leseflüssigkeit* – sie ist im angloamerikanischen Raum unter dem Begriff der *Reading Fluency* umfassend empirisch erforscht worden – als Brücke zwischen dem Erfas-

sen von Wortbedeutungen (*low Processes*) und dem Verstehen des Gelesenen (*high Processes*) (vgl. Krause-Wolter 2019: 1). Krause-Wolter beschreibt den Begriff der Leseflüssigkeit als die Fähigkeit, Texte leise, laut, akkurat, automatisiert, schnell und sinngestaltend lesen zu können. Mit Holles Einteilung (2009) in den Unterkategorien (1) Leserichtigkeit, (2) Lesetempono und (3) Prosodie (vgl. Holle 2009: 147) findet sich eine komprimierte Zusammenfassung für den Begriff »Leseflüssigkeit«:

(1) Leserichtigkeit setzt sich aus einer ausreichenden Automatisierung des *Dekodierprozesses* und dessen Akkuratheit zusammen. Nur das fehlerfreie Erlesen von Wörtern kann zu schnellen und sicheren Bedeutungerschließungen führen. Die von Gough und Tunmer (1986) etablierte Theorie *Simple View of Reading* greift ihrer simplen Gleichung die Bedeutung der Dekodierleistung auf, indem sie das Lesen (R) als das Produkt von Dekodieren (D) und Verstehen (C) interpretieren und in die Formel von $R = C \times D$ einfügt (vgl. ebd.: 7). Das Sprachverstehen und die Dekodierleistung sind nicht nur gleich gewichtet, sondern bekommen durch das Formelzeichen ihre notwendige Bedingung zur Berechnung des Produkts – die Leseleistung (vgl. ebd.: 132; s. a. Hoover/Gough 1990).

Die Akkuratheit des Lesens lässt sich u. a. in der Anzahl von Lesefehlern ermitteln, die von Leser:innen nicht selbst korrigiert bzw. überlesen werden. Bezugnehmend auf die anglo-amerikanische Forschung (Rasinski 2004; Rasinski 2005; Hasbrouck/Tindal 2006) ist davon auszugehen, dass bei einer Dekodiergenauigkeit von unter 95 Prozent Einschränkungen im Textverständnis bestehen und bei Werten unter 90 Prozent der globale Zusammenhang des Textes wegen der hohen Anzahl an Lesefehlern nur schwer erschlossen werden kann (vgl. Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17 f.; Holle 2006: 106). García und Cain (2014) haben einschlägige Studien aus dem englischsprachigen Raum (1989 bis 2012) in einer Meta-Analyse untersucht und fassen zusammen, dass die Genauigkeit des Lesens von Wörtern am stärksten ($r = .86$) mit dem Leseverständnis zusammenhängt (vgl. ebd.: 80, 93).

(2) *Akkuratheit* und *Automatisierung* bilden die Teilkomponenten der *Lesegeschwindigkeit* und setzen sich aus einem (nahezu) fehlerfreien Rekodieren von Wörtern und dem automatisierten Dekodieren von Wörtern zusammen, die mit geringem kognitiven Aufwand zu einer siche-

ren Bedeutungserschließung führen (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17 f.). Leser:innen, die Probleme mit einer angemessenen Lesegeschwindigkeit haben, lassen sich akustisch durch zu langsames und häufig stockendes Lesen erkennen (vgl. ebd.: 18). Brown und Hirst (1983) stellen in ihrer Studie fest, dass zu langsame Leser:innen nicht in der Lage sind, genügend Details im Kurzzeitgedächtnis zu speichern, um die Gesamtbotschaft des Textes entschlüsseln zu können (vgl. ebd.: 140).

(3) Die *Prosodie* nimmt eine zentrale Rolle ein, wenn es darum geht, das Gelesene in sinnkonstruierende Einheiten zu teilen (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17 f.); sie umfasst das *intonatorische Lesen* (Leser:innen stellen z. B. Emotionen von Figuren durch ihren sprecherischen Ausdruck dar, die sich u. a. durch die Satzmodi kennzeichnen) und das *prosodische Lesen*. So geben unter anderem Pausen zwischen Haupt- und Nebensätzen oder ganzen Textabschnitten, ebenso wie das Beachten von satzinternen Interpunktionszeichen Aufschluss über angemessene Prosodie (vgl. Holle 2009: 149). Röttig et al. (2021) haben in einer Längsschnittuntersuchung im Bereich des Lautlesens bei Zweit- und Drittklässler:innen einen Zusammenhang zwischen dem Automatisierungsgrad und der Bewertung der Prosodie ($r=.69$ u. $p<.0001$) feststellen können (vgl. ebd.: 40). Sappok et al. (2020) konnten ebenfalls in einer Längsschnittstudie in den Jahrgangsstufen 3 bis 7 aufzeigen, dass der prosodische Anteil mit der Leistung im Textverstehen zusammenhängt (vgl. ebd.: 16).

Eines der zentralen Elemente leserinnenseitiger Faktoren für das Verstehen des Gelesenen zeigt sich bei ausreichender Leseflüssigkeit. Sie umfasst die Ebene der hierarchieniedrigen Prozesse, die in Kapitel 2.1 dargestellt wurden und die »*conditio sine qua non*« für das Lesen darstellt. Das Ziel des sinnentnehmenden Lesens besteht darin, die hierarchiehohen Makrostrukturen auf der Oberfläche des Textes zu entschlüsseln.

Welche Fähigkeit kann Leser:innen helfen, die auf globaler Ebene lokalisierten Makrostrukturen der Textbasis zu ermitteln?

Bower et al. (1979) untersuchten in einem Experiment das Wissen von Menschen über Routinehandlungen. Die Art und Weise, wie sich die Probanden an die Ereignisse der einzelnen Szenen oder Abschnitte erinnerten, zeichnete sich durch stereotypische Handlungsmuster aus, die in

diesem Kontext unter dem Begriff *Skript* gefasst wurden (vgl. ebd.: 177 ff., 212).²⁴ Im Experiment wurden reale Handlungssituationen simuliert (z. B. Restaurantbesuche). Ihre Ergebnisse können auf den Leseprozess transferiert werden: Verfügen Leser:innen über das Wissen von Textstrukturen in bestimmten Textsorten (z. B. spezifische Handlungsmuster in Märchen), können sie im Falle von Verstehensproblemen auf das bestehende Strukturwissen zurückgreifen. Das (A.II) *Textstrukturwissen* bildet damit die zweite Fähigkeit, die für die Verarbeitung hierarchiehoher Prozesse benötigt wird. Für ein konkretes Beispiel wird hier ein kurzer Blick auf die sogenannte Geschichtengrammatik geworfen (s. a. Kap. 5.4): Unter der Geschichtengrammatik (*Story Grammar*) wird eine globale Struktur von Textelementen verstanden, die feste hierarchische und konsekutive Positionen in der Gesamtstruktur des Textes einnimmt (vgl. Artelt et al. 2017: 14) und damit einem *Schema* folgen. Leser:innen, die über das Wissen der *Story Grammar* in narrativen Texten verfügen, können das spezifische Textstrukturwissen der Textsorte zum Überbrücken von Verstehensproblemen nutzen (vgl. Bay 2022: 31). Nun nehmen wir folgenden Fall an: Die lesende Person verfügt sowohl über ausreichende Leseflüchtigkeit als auch über das Wissen über spezifische Textstrukturen. Dennoch schafft sie es nicht, die Inferenzen im Text zu bilden, um den Textinhalt verstehen zu können.

Welche Fähigkeit kann SuS vermittelt werden, um Verstehensprobleme selbstständig lösen zu können?

In der Re-Analyse der Leistungsvarianz im PISA-Lesekompetenztest haben Artelt et al. (2017) konstatieren können, dass das Lernstrategiewissen ($\beta = .22$) den zweitgrößten Prädiktor für die Lesekompetenz darstellt und insbesondere für leistungsschwächere SuS als Unterstützung dienen kann (vgl. ebd.: 17). Cain und Oakhill (1999) zeigen in ihrer Studie, dass weniger geübte Leser:innen mehr Zeit mit dem genauen Lesen der Wörter benötigt haben, während geübte Leser:innen ihren Fokus auf

24 S. a. Experimente zur Schemakonsistenz bei Brewer und Treyens (1981) u. pragmatischen Inferenzziehung bei Chan und McDermott (2006).

die Überwachung des Verständnisses richteten und genügend Ressourcen besaßen, um Inferenzen bilden zu können. Bei weniger geübten Leser:innen halten sie fest, dass sie seltener wissen, wann und wie sie allgemeines Wissen in Verbindung bringen, während geübte Leser:innen mit strategischem Wissen agieren (vgl. ebd.: 492, 501). Wird die qualitative Nutzung der Lesestrategien in Kombination mit metakognitiven Strategien im Unterricht vermittelt, kann ein bedeutsamer Beitrag in Richtung des *Selbstregulierten Lesens* (SRL) geleistet werden (vgl. Schuster/Karstens/Maaßen 2019: 175 f.).

Das SRL wird durch den Einsatz von (A.III) *Lesestrategien* unterstützt, die als absichtsvolle und zielbezogene, meist mentale Handlungen von Leser:innen zu verstehen sind. Mithilfe ihres Einsatzes kann das selbstständige Verstehen über Textinhalte kontrolliert und gegebenenfalls modifiziert werden (vgl. Afflerbach et al. 2008: 368; Philipp 2017: 68; Kliever 2006: 426 f.). Eine gebräuchliche Klassifikation für Lernstrategien bietet Pintrich (1990) mit einer ersten Differenzierung zwischen (1) *Primär- und* (2) *Stützstrategien*. Die Primärstrategien werden zwischen (1.1) *kognitiven* und (1.2) *metakognitiven Strategien* aufgeteilt (vgl. Pintrich 1990: 460 f.).

(1.1) Kognitive Strategien umfassen bewussteinfähige Handlungen im Leseprozess und orientieren sich an situativen Bedingungen (vgl. Artelt et al. 2010: 78). Pintrich teilt hier in *Rehearsal*, *Elaboration* und *Organizational Strategies* ein (vgl. Pintrich 1990: 460 f.).

(1.2) Metakognitive Strategien dienen der Anwendung effektiver Verarbeitungsstrategien im Umgang mit Texten und überwachen den Verstehensprozess (vgl. Schaffner 2009: 27).²⁵ Zimmermann (2002) teilt metakognitive Strategien zwischen einer *Performance Phase*, bestehend aus Planungs- und Überwachungsstrategien, und der *Self-reflection Phase* auf, die sich in Regulations- und Reflexionsstrategien differenziert (vgl. ebd.: 68 f.).²⁶

25 Konrad (2009) hingegen kategorisiert Lesestrategien nach (1) Strategien, die die Formulierung und Beantwortung von Fragen betreffen, (2) Strategien, die auf die Bereitschaft und Motivation zum Lesen abzielen und (3) Strategien, die dem Lesen voraus oder nachgehen und ordnet die kognitiven und metakognitiven Elemente der ersten Kategorie zu (vgl. ebd.: 34 f.).

26 Pressley et al. (1987) differenzieren metakognitive Strategien zwischen (1) *goal-specific strategies* (z. B. Zusammenfassungen), (2) *monitoring strategies* (Modifizierungen

(2) Ressourcenbezogene Strategien fungieren als exogene Stützstrategien, die im Rahmen des Lernprozesses eine Voraussetzung darstellen, um Lernen effektiv gestalten zu können. Hierzu werden äußere motivational-emotionale und stützende Lernbedingungen geschaffen (vgl. Schmitz 2019: 3). Endogenes Ressourcenmanagement findet z. B. statt, wenn die Zeit beim Lesen kontrolliert wird und dient auf Leser:innenseite der Selbstregulation (vgl. Pintrich 1990: 462). Mittels des Einsatzes von Organisationsstrategien kann der Text strukturiert und auf seine wesentlichen Inhalte beschränkt werden. Elaborationsstrategien knüpfen an das Vorwissen und subjektiven Bewertungen zum Gelesenen an, während wiederholende Strategien zum Verinnerlichen von Textinhalten beitragen (vgl. Schmidt 2018: 55). Die folgende Tabelle fasst die Einteilung der Strategien mit konkreten Beispielen zusammen:

Tabelle 2: (meta-)kognitive und ressourcenbezogene Lesestrategien

Kognitive Strategien	Metakognitive Strategien
<p>1) Oberflächenverarbeitende Strategie → Aktivierung von Mikropositionen auf der Textoberfläche z. B. Wiederholungsstrategien: Text erneut lesen</p> <p>2) Tiefenverarbeitende Strategie → Abbildung propositionaler Makrostrukturen z. B. Organisationsstrategien: Unterstreichen</p> <p>3) Tiefenverankernde Strategie → Verknüpfung von Textinhalten mit dem Langzeitgedächtnis z. B. Elaborationsstrategien: unbekannte Wörter klären</p>	<p>1) Planung → in der Phase des Vordenkens z. B. Auswahl angemessener Strategien vor Lesebeginn</p> <p>2) Überwachung → automatisierter, eher unterschwelliger Prozess, der den Leseprozess kontrollieren soll z. B. Verständnisfragen an die eigene Person stellen</p> <p>3) Regulation → Steuerung der Lesehandlung, im Idealfall nur bei tatsächlichem Bedarf in Einsatz z. B. bei Verständnisschwierigkeiten durch Regressionen/Anpassung des Lesetempos</p>
<p>Ressourcenbezogene Strategien → Indirekte Unterstützung beim Lesen</p>	
<p>Interne Unterstützung: Regulation der Lesemotivation z. B. Zeitmanagement</p>	<p>Externe Unterstützung: günstige Gestaltung der Leseumgebung z. B. Lernort ohne Ablenkung</p>

Als Reaktion auf das Beherrschen des SRL kann bei Leser:innen ein sogenanntes konditionales Strategiewissen aufgebaut werden. Unter dem *konditionalen Strategiewissen* wird das Wissen über die Bedingungen aufseiten der Leser:innen verstanden, wann und aus welchen Gründen Strategien im Leseprozess eingesetzt werden (vgl. Munser-Kiefer 2014: 48). Es inte-

im Strategieanwendungsprozess) und (3) *high-order strategies* (planvolle Sequenzierungen aus (1) und (2)) (vgl. ebd.: 90–94).

griert damit das prozedurale Wissen über die Ausführung der Strategie mit deklarativem Wissen, das das Faktenwissen zur Strategie umfasst (vgl. ebd.; Lenhard 2013: 24). Mit dem Wissen über die Bedingungen und Grenzen der einzelnen Strategien (vgl. Philipp 2017: 78) kann in der konkreten Lesesituation – in Anlehnung an Chomsky wäre der Begriff der *Performance* passend – der Leseprozess durch leserinnenseitig reflektierte kognitive Handlungen unterstützt werden. Mit dem folgenden Schaubild wird abschließend verdeutlicht, dass es ausreichende Leseflüssigkeit, des Wissens um Textstrukturen und des automatisierten Einsatzes von Lesestrategien bedarf, um die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse des Lesens zu unterstützen:

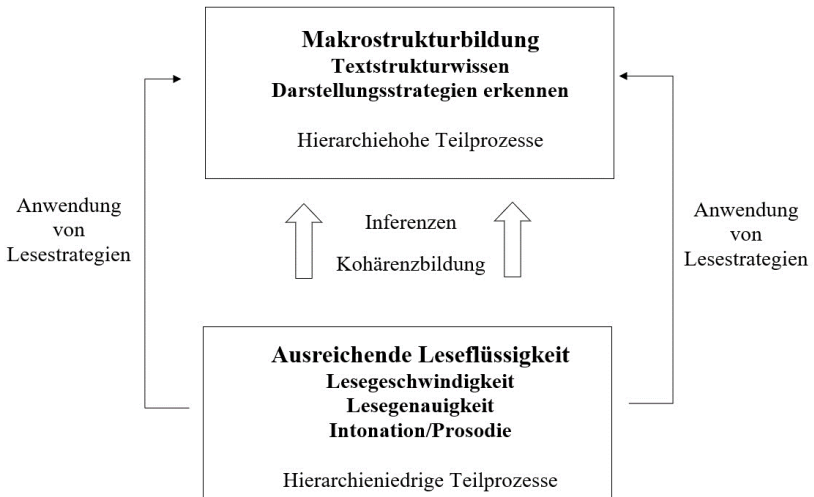


Abbildung 5: Leserinnenseitige Faktoren im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell

An dieser Stelle könnte beansprucht werden, dass alle leserinnenseitigen Fähigkeiten beschrieben wurden, die für das Verstehen des Gelesenen benötigt werden. Literalität (*Literacy*) setzt jedoch voraus, dass diese Fähigkeiten einer Dauerhaftigkeit unterliegen (vgl. Feilke 2011: 5, 21).

Welchen leserinnenseitigen Faktors bedarf es, damit Leser:innen gewillt sind, am Leseprozess teilzunehmen?

Wie jede Handlung bedarf es auch im Prozess des Lesens einen motivationalen Hintergrund der Lesenden. Die dahinterstehende Motivation umfasst dabei persönliche Ziele (z. B. inhaltliches Interesse am Text), Werte (z. B. Lesen als Kulturwerkzeug) und Überzeugungen (z. B. Lesen fördert die Kreativität.) bezüglich des Lesens (Schiefele et al. 2012) und kann in unterschiedliche Subkategorien abgegrenzt werden. *Motivation (A.IV)* verstanden als die momentane Bereitschaft zum Handeln (vgl. Heckenhausen 1965: 603) wird im Rahmen der Lesekompetenzentwicklung in den vier Subkategorien (1) *intrinsische Motivation*, (2) *extrinsische Motivation*, (3) *situative Motivation* und (4) *habituelle Motivation* aufgeschlüsselt.

(1) Mit *extrinsischer Motivation* werden Ziele des Lesens verstanden, die sich außerhalb der eigenen Handlung und den Inhalten des Gelesenen befinden (vgl. Schiefele 1996: 59). Die Handlung des Lesens würde demnach als Instrument dienen, um Ziele zu erreichen, die außerhalb des Leseprozesses zu verorten sind (vgl. Pekrun 1988: 195). Diese Art der Motivation kann sich beispielsweise darin zeigen, dass SuS im schulischen Kontext insbesondere zum Zwecke sozialer Anerkennung lesen (z. B. in Form der Notensteigerung) (vgl. Wigfield/Guthrie 1977: 431 f.).

(2) *Intrinsische Motivation* liegt vor, wenn die Absicht verfolgt wird, sich auf eine bestimmte Lerntätigkeit einzulassen. Das Handlungsziel liegt damit subjektiv in der jeweiligen Handlung selbst und impliziert eine intrinsische Wertigkeit oder Wichtigkeit, die der Handlung beigemessen wird. Dem Lesen würde in diesem Fall eine bedeutsame Rolle zugeteilt und um ihrer selbst willen vollzogen werden (vgl. Pekrun 1988: 195; Krapp 1999: 27). Eine intrinsische Lesemotivation wird weitaus positiver eingeschätzt (vgl. Schaffner 2009: 27, Becker et al. 2010) und gilt demnach als anzustrebendes Ziel. Baker und Wigfield bestätigen in ihrer Cluster-Analyse, dass die Lesemotivation für die Lesekompetenz als einer der zentralen Prädiktoren zu nennen ist (s. a. Übersicht an Interventionsstudien zu Lesekompetenz und Lesemotivation Mentel et al. 2022; Schiefele et al. 2012).

Nach den Befunden stellt sich vordringlich die intrinsische Lesemotivation als relevant für die Lesemenge dar (vgl. Baker/Wigfield 1999: 469 f.).²⁷

Wie können exogene Motivationsmöglichkeiten beschaffen sein, um Einfluss auf das Motivationserleben der SuS zu nehmen?

An dieser Stelle kann der Einbezug der (3) *situativen Motivation* hilfreich sein, die ebenfalls zwischen einer intrinsischen (z. B. »Das Buch ist spannend.«) oder extrinsischen Form (z. B. SuS werden für das Lesen mit einer Leistung belohnt.) differenziert werden (vgl. Schaffner 2009: 31). Wird nun der Tatsache Berücksichtigung geschenkt, dass sich Schülerschaften aus unterschiedlich stark intrinsisch lesemotivierten SuS zusammensetzen, die wiederum in mehr oder weniger leseaffinen Haushalten leben, resultiert ein adäquates didaktisches Handeln gerade in der qualitativ gleichwertigen Hierarchisierung der Motivationstypen (vgl. Pekrun 1988: 196). Gemeint ist damit, dass es gerade bei SuS, die beispielsweise über ein nur geringes Leseselbstkonzept oder im Altersvergleich über eine stark unterdurchschnittliche Leseflüssigkeit verfügen, der Einsatz von positiver extrinsischer Motivation (z. B. Belohnungsmechanismen in Form von Punktesystemen) zur Steigerung des Fähigkeitsselbstkonzeptes und subjektiver Erfolgswahrscheinlichkeit förderlich sein kann.

Die (4) *habituelle Motivation* umfasst das Lesen im Allgemeinen und ist über verschiedene Situationen hinweg relativ stabil. Sie zeichnet sich durch wiederholtes Auftreten von Leseabsicht aus (vgl. ebd.: 29 f.). Werden die vier Motivationstypen auf einer Metaebene betrachtet, so wird festgestellt, dass der sogenannte Erwartungs-Wert-Ansatz (Eccles et al.

27 McElvany et al. (2008) haben den Zusammenhang von Lesekompetenz und Lesemotivation differenziert untersucht. Im Rahmen der Berliner Leselängsschnittstudie (Lesen 3–6) wurde die Leseentwicklung von Kindern der dritten bis sechsten Jahrgangsstufen (n=741 SuS) mithilfe von Schülerfragebogen und Schülertestheften zu drei Messzeitpunkten (2003, 2004, 2006) untersucht und individuelle, soziale und institutionelle Einflussfaktoren ermittelt. Die Ergebnisse zeigten im längsschnittlichen Vergleich erstens einen positiven Zusammenhang zwischen Leseverhalten und Lesemotivation, zweitens jedoch eine gegenläufige Entwicklung zwischen Lesekompetenz und intrinsischer Lesemotivation über die Klassenstufen hinweg. Als Ursachen für zweite Tendenz nennen die Autoren eine Ausweitung von schülerinnenseitigen Interessen und ein Bedeutungszuwachs anderer außerschulischer Tätigkeiten.

1983) einen entscheidenden Einfluss auf die Art der Motivation nimmt (vgl. Schiefele 1996: 7; Möller/Schiefele 2004: 103). Die Erwartung richtet dabei auf die Frage, ob die Aufgabe (hier: das Lesen) erfolgreich zu bewältigen ist, während sich der Wert aus einer subjektiven Perspektive darin bemisst, welche Bedeutung ebendieser zugeschrieben wird.

Für den didaktischen Ansatz kann damit festgehalten werden: Es bedarf der Motivation von SuS, um die komplizierten und vielschichtigen Prozesse beim Lesen überhaupt einüben und innere Modelle der Repräsentation auf höheren Ebenen anstreben zu können (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 12). In Anlehnung an Schaffners Argumentation wird der quantitative Einflussfaktor »Lesehäufigkeit« in den Bereich der motivationalen Faktoren als Unterkategorie mitaufgenommen, da er als das Resultat dieses Prozesses verstanden werden kann (vgl. Schaffner 2009: 32). In wechselseitiger Wirkungsrichtung stellt sich hier eine relevante Größe der Lesehäufigkeit für die Lesemotivation dar, die Guthrie und Wigfield (1997) ebenfalls in ihrer Studie belegen konnten (vgl. ebd.: 420). Für die Studie wurden 105 Kinder der Klassen 4 und 5 getestet. Kinder mit höherer intrinsischer Motivation lasen unter Einbezug aller Variablen (z. B. *Challenge; Efficacy*) mehr als SuS mit geringerer intrinsischer Motivation. Die größte Differenz in der Lesemenge haben Wigfield und Guthrie im Schuljahr 1992–1993 konstatiert. Intrinsisch motivierte SuS haben hier fast dreimal so viel Zeit mit Lesen außerhalb der Schule verbracht wie die Gruppe mit der niedrigsten intrinsischen Motivation (vgl. ebd.: 424). Anderson et al. (1986) kommen bei der Auswertung von Aktivitätsfragebögen bei einer Stichprobe von Fünftklässler:innen zu ähnlichen Befunden. So stellte der Umgang der Lesezeit pro Tag den besten Parameter dar, um die Leistungssteigerung zwischen der zweiten und fünften Klasse zu belegen (vgl. Anderson et al. 1986: 285).

2.3.2 Soziale Umwelt

In der Beschreibung unterschiedlicher Motivationstypen und ihrer Charakteristika zeigen sich damit auf der Oberfläche Einflussfaktoren, die dem Individuum selbst zuzuschreiben sind. Aus einer deterministischen Betrachtungsweise müsste dem Postulat zu folgen sein, dass bei Leser:innen mit geringer intrinsischer Motivation kaum beeinflussbare Variab-

len zur Motivationssteigerung und Steigerung der Lesehäufigkeit bestehen. Da das vorliegende Modell aus einer didaktischen Perspektive auf die Entwicklung der Lesekompetenz blickt, wird hier die qualitative Beziehungsgestaltung dargestellt. (A.) *leserinnenseitige Faktoren* und (B.) *soziale Umwelt* werden nun miteinander verknüpft und machen deutlich, dass nicht nur die Lesehäufigkeit, sondern der (räumliche) Kontext die individuelle (Lese-)Motivation beeinflusst (vgl. Schaffner 2009: 32).

Welche Instanzen können in der sozialen Umwelt der SuS Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung nehmen?

Die Erkenntnis, dass die familiäre Lesesozialisation die bedeutsamste und wirkmächtigste Instanz im Rahmen der Lesekompetenzentwicklung und literarischen Sozialisation²⁸ darstellt (vgl. Hurrelmann 2004: 45) dürfte nicht verwundern.²⁹

Im Ansatz des Lesekompetenzmodells wird jedoch neben den (B.I) *primären Sozialisationsinstanz* (Familie), den (B.I) *sekundären Sozialisationsinstanzen* im institutionellen Bereich der Schule (Lehrkräfte) eine bedeutsame Rolle zugewiesen. Die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen unterscheiden sich damit nicht nur in ihrer Wertigkeit. Sie sind ebenso in einer chronologischen Einteilung zu verstehen: Die primäre Sozialisation umfasst die erste Phase, in der der Mensch in seiner Kindheit zum Gesellschaftsmitglied wird (z. B. im Elternhaus). Die sekundäre Sozialisation bezeichnet jeden späteren Vorgang, in dem ein bereits sozialisierter Mensch in einen neuen Bereich (z. B. Schule) der Welt eingeführt wird (vgl. Wollscheid 2008: 26). Für die Institution Schule stehen somit nur begrenzte Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung.

28 Literarische Sozialisation ist der prototypische Kern der Lesesozialisation und umfasst die Leseentwicklung unter Einbezug individueller und sozialer Bedingungen. Lesesozialisation bezieht sich auf die Entwicklung der allgemeineren Fähigkeiten und ist damit weiter gefasst (vgl. Gold 2007: 25).

29 Hier gehen bereits *Early-literacy*-Konzepte in der frühkindlichen Bildung über reines Vorlesen hinaus, in dem z. B. das gemeinsame Singen von Liedern in die Leseförderung eingebaut wird (vgl. Bonewitz/Heymann 2021: 1).

Wie können die Maßnahmen der sekundären Sozialisationsinstanzen qualitativ gestaltet werden, um einen lese- und motivationsfördernden Beitrag zu leisten?

Die (B.II) Leseumgebung und ihre qualitative Gestaltung, die sich z. B. in einem wertschätzenden Leseklima zeigt, bildet im schulischen Kontext einen potenziellen Einflussfaktor auf die individuelle Lesemotivation der SuS. Gelingt es, eine angenehme und anregende Leseumgebung zu gestalten, z. B. durch eine ansprechende Lesecke im Klassenzimmer mit einem breiten Angebot an thematisch und niveaustufig differenzierten und altersangemessenen Textsorten wie z. B. Comics, Märchen- und Sachbüchern, kann das Lesen für SuS mit wenig intrinsischer Motivation mehr als nur eine reine Aufgabenerfüllung sein (vgl. Neuland/Peschel 2013: 182, Hettinger et al. 2021).

Mit dem Begriff der sozialen Umwelt ist nicht von einer sozialen Umwelt die Rede, sondern eine insbesondere durch das sie umgebene kulturelle Milieu (vgl. Möller/Schiefele 2004: 104) beeinflusste Größe gemeint. Gleichwohl gibt es nicht das *eine* kulturelle Milieu, es differenziert sich auf der Subjektebene von SuS in ein kulturelles Milieu der Institution Schule und ein familiäres Milieu. Nehmen wir die Schule als einen Bereich der sozialen Umwelt und reduzieren ihn auf das Klassenzimmer als sozialen Raum und betrachten diesen ihn unter der weiten Definition des Lesekompetenzbegriffs, so ergibt sich die Konsequenz, dass dieser in seiner didaktischen Gestaltung dabei beizutragen hat, den SuS die zentrale Rolle des Aktanten innerhalb des Leseprozesses zu verleihen. SuS erleben das Bildungssystem nicht von »oben«, sondern auf der Ebene ihrer Einzelschule. Sie stellt einen zentralen Lebensraum dar, der die Sozialumwelt des Kindes gestaltet (vgl. Gudjons 2016: 178).

Wie kann der soziale Raum (das Klassenzimmer) als Ressource genutzt werden, um die Fähigkeiten der SuS im Lesen – und unter der Betrachtung eines umfassenden Lesekompetenzbegriffs – zu fördern?

Eine mögliche Antwort auf diese Frage kann eine (B.III) *ko-konstruktive Unterrichtsgestaltung* sein, die zwei Ansprüchen zu genügen hat:

- Der Entwicklungsstand des Kindes wird innerhalb der ›Zone der proximalen Entwicklung‹ (Vygotsky 1978), dem Abstand zwischen tatsächlichem und potenziellem Entwicklungsstand, gefördert.
- Die Erfüllung der schülerseitigen psychologischen Grundbedürfnisse im Sinne der (B. IV) *Selbstbestimmungstheorie* von Deci und Ryan sind zu beachten, wenn die (A. IV) *Motivation* zu fördern ist (vgl. Rheinberg/Engeser 2010: 4). Demnach gilt es das Autonomiebedürfnis, das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Nähe der SuS in der Gestaltung der Leseförderung zu berücksichtigen. Die drei aufgelisteten Elemente sind zeitgleich als zentrale Parameter für die Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität (unterstützendes Unterrichtsklima) zu verstehen (vgl. Klieme/Rakoczy 2008: 228).³⁰

Die Gestaltung der Kommunikation über Bücher und das Gelesene bilden den zweiten relevanten Faktor in Bezug auf die Lesekompetenzentwicklung und findet sich im Begriff der (B. V) *Anschlusskommunikation*. Verstanden wird diese als ein Kommunikationsprozess mit anderen Personen, der auf dem individuellen Lesen aufbaut. Mit der kommunikativen Verarbeitung des Gelesenen kann die Texterschließung erleichtert werden und bietet sich insbesondere dann an, wenn Textsorten mit breiter Bedeutungsoffenheit gelesen werden (vgl. Stalder 2013: 29). Im schulischen Kontext handelt es sich um das Schaffen einer Anschlusskommunikation zwischen den sekundären und primären Sozialisationsinstanzen. Konkret heißt das, dass die Akteure der sekundären Sozialisation (Lehr-

30 Teilskalen der *Situational Motivation Scale* (SIMS) haben in ihrer Auswertung gezeigt, dass ein höheres Niveau selbstbestimmter situativer Motivation mit dem Aufgabeninteresse und der positiven Emotionen verbunden ist (vgl. Guay et al. 2000: 191).

kräfte) die Aufgabe haben, die familiäre Leseerfahrung weiter auszubauen und möglicherweise vorkommende Defizite auszugleichen. An dieser Stelle möchte das hier vorgestellte Modell eine Erweiterung in den Gestaltungsmöglichkeiten dieser Anschlusskommunikation auf qualitativer Ebene leisten. Die Problematik wird mit einem fiktiven Fallbeispiel illustriert:

Die Klasse liest ein Buch. Die Hausaufgabe der Schülerin X ist es, das nächste Kapitel des Buches zu Hause einem Elternteil (*primäre Sozialisationsinstanzen*) vorzulesen. Im Anschluss gibt es eine Reihe von Reflexionsfragen, die im Austausch mit dem Elternteil beantwortet werden. Die gesamten Antworten werden notiert und in der nächsten Stunde gemeinsam besprochen.

Objektiv betrachtet, handelt es sich hierbei um eine beispielhafte Möglichkeit der Anschlusskommunikation, die zu einer intensiven Beschäftigung mit den Textinhalten beiträgt. Nehmen wir nun den Fall an, dass beide Elternteile der Schülerin X nur über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, würde die Anschlusskommunikation nicht möglich sein und den Ansprüchen der sozialen Umwelt von Schülerin X gerecht werden. Kurzum: Der Leitgedanke der Anschlusskommunikation beansprucht die Fähigkeit, sich über Text auszutauschen (vgl. ebd.: 34), d. h. es wird davon ausgegangen, dass die an der Kommunikation teilnehmenden primären Sozialisationsinstanzen die Fähigkeit besitzen, sich über Texte auszutauschen zu können. Der Gedanke beansprucht diese Fähigkeit somit als Voraussetzung für das Gelingen der Kommunikation. Sinnvoller wäre hier, dass die Institution Schule das sie definierende Merkmal familiärer Sozialisation – die Eingebundenheit in das alltägliche Leben – näher betrachtet und sich im Angebot der Anschlusskommunikation an den bestehenden Ressourcen der Familien orientiert (vgl. Stalder 2013: 32).

Wie lässt sich die Gestaltung der sozialen Umwelt auf psychologischer Seite der Leser:innen erkennen?

Das sogenannte (*P*) *Leseselbstkonzept* kann aufseiten der Leser:innen als eine Summe verstanden werden, die sich aus den Summanden der in der sozialen Umwelt erlebten Situationen und Reaktionen von primären und

sozialen Sozialisationsinstanzen ergibt. In Anlehnung an Gold (2007) und unter dem Aspekt der schulischen Praxis kann das Leseselbstkonzept als individuelle Fähigkeitseinschätzung verstanden werden, die durch vorangegangene Lernerfahrungen zustande kommt. Die Fähigkeitseinschätzungen beziehen sich stets auf bestimmte Kompetenzbereiche (z. B. Lesekompetenz) und werden durch soziale Vergleiche (z. B. Vorlesewettbewerbe) und Leistungsrückmeldungen (z. B. Vorlesenoten) mit Erfolg oder Misserfolg attribuiert und in das individuelle Selbstkonzept aufgenommen (vgl. ebd.: 42). Die Bedeutung des Leseselbstkonzeptes für die Lesekompetenzentwicklung kann trotz der Schwierigkeit in seiner empirischen Messbarkeit nicht torpediert werden. Diese Tatsache macht Locher (2020) in vier Studien zu den Einflussfaktoren auf die *Reading Literacy* deutlich. Unter Kontrolle des vorherigen Leseverstehens wird festgehalten, dass sich das Leseselbstkonzept als signifikante Vorhersage für das spätere Leseverstehen, die intrinsische Motivation und Lesemenge zeigt (vgl. ebd.: 32). Damit stellt das leserinnenseitige Selbstkonzept einen nicht zu vernachlässigenden Prädikationswert für die Lesekompetenzentwicklung dar (vgl. Artelt et al. 2007: 17).

Ursprünglich auf die Primarstufe gerichtet, gehört »Leseförderung« seit den 70er-Jahren zum immanenten Bestandteil der Deutschdidaktik. Leseförderung umfasst schulische und außerschulische Maßnahmen, die das Ziel verfolgen, die Sicherung des Lesens als kulturelle Praxis bei Heranwachsenden zu schaffen. Die Aufgabe der Leseförderung wird der Bildungs- und Kulturpolitik zugeschrieben (vgl. Kliewer 2006: 416 f.). Für eine Förderung der Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive wird dem sozialen Raum (dem Klassenzimmer) und seiner Sozialisationsinstanz (Lehrkraft) eine bedeutende Rolle beigemessen. So kann die sekundäre Sozialisation durch die qualitative Anpassung der Leseförderung (z. B. Einsatz von Lesestrategien) und durch die ko-konstruktive Gestaltung der Leseumgebung und der Förderung der Selbstbestimmung innerhalb der ›Zone der proximalen Entwicklung‹ einen bedeutenden Einfluss auf eine nachhaltige Leseförderung nehmen. Die Anschlusskommunikation wird nicht nur durch die Lehrkraft als Handelnde der Institution Schule durchgeführt, die Schulen haben dieser Aufgabe ebenfalls gerecht zu werden (z. B. durch mehrsprachige Vorleseangebote; Bereitstellung mehrsprachi-

ger Hörbücher etc.). Das folgende Schaubild verdeutlicht die zweiseitige Aufgabe der Lehrkraft. Mit der didaktischen – und daraus resultierenden methodischen Unterrichtsgestaltung – nimmt sie Einfluss auf eine förderliche schulinterne Leseumgebung. Zudem möchte das Schaubild explizit deutlich machen, dass es in der Schaffung einer Anschlusskommunikation mit primären Sozialisationsinstanzen vonseiten der Lehrkraft der Berücksichtigung von familiären Ressourcen bedarf.

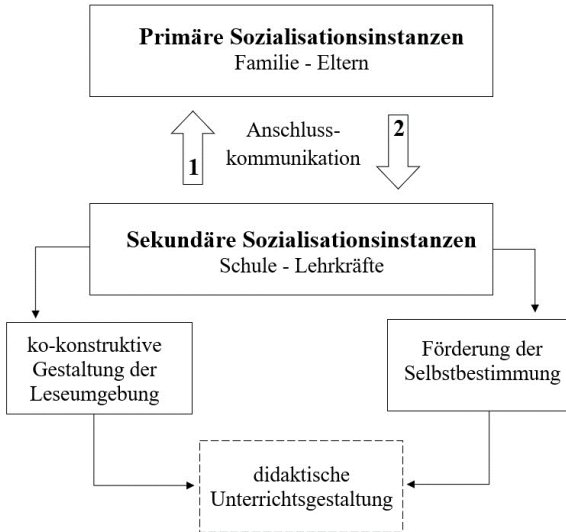


Abbildung 6: Soziale Umwelt im multifaktoriellen Lesekompetenzmodell

2.3.3 Textseitige Faktoren

Lesen findet in einer bidirektionalen Kommunikation zwischen Leser:innen und Text statt. Für die didaktische Perspektive heißt das gleichwohl, dass die Gestaltung des Textes mit seiner *(T.I) Textbeschaffenheit* und seiner *(T.II) Inhaltsorganisation* potenziell Einfluss auf die interindividuellen Unterschiede in der Ausprägung der Lesekompetenz nehmen (vgl. Groeben 2006: 15).

(T.I) Die Textoberfläche lässt sich aus einer *typografischen* und *faktoranalytischen Dimension* betrachten. Erstere umfasst die formale Gestaltung

des Mindestzeilenabstands, die optimale Zeilenlänge und eine Mindestgröße der Schrift (vgl. Bäuerlein 2014: 98). Zweitere kann in vier Subdimensionen gefasst werden und umfasst die Einfachheit der Formulierung (z. B. kurze Satzteile), die Gliederung des Textaufbaus durch eine rhetorische Strukturierung des Textrahmens, die Kürze und Prägnanz der Inhalte (Darstellung der wesentlichen Inhalte) und die zusätzliche stilistische Stimulanz (z. B. wörtliche Rede) (vgl. Bäuerlein 2014: 99; Mann/Thompson 1988: 243).

(T.II) Die inhaltliche Organisation des Textes kann in seiner Gestaltung den Leseprozess unterstützen. So kann der Gebrauch von *Vorstrukturierungen* eine verständlichkeitsförderliche Textgestaltung herstellen, die für Leser:innen bei der kognitiven Strukturierung des Textinhaltes nützlich sein kann (vgl. Christmann/Groeben 1996: 181). Die Textgestaltung kann durch das *sequenzielle Arrangieren* auf der globalen Textebene den Leser:innen Hinweise geben, wie sich die Beziehung zwischen einzelnen Teilthemen zueinander gestaltet und dadurch das Konstruieren einer Bedeutungsstruktur erleichtern (vgl. Artelt et al. 2017: 25). Der Begriff des sequenziellen Arrangierens wurde aus einer kognitionspsychologischen Theorie zur Funktion eines hierarchisch organisierten Textaufbaus für das Textverstehen etabliert. Das Ziel ist es, einen thematisch kontinuierlichen Text aufzubauen, bei dem weder ein Themenwechsel noch ein Wechsel in der Detailliertheit auftritt. Die einzelnen Abschnitte sind so zu gestalten, dass sie das Verstehen für den Folgeabschnitt erfüllen können (vgl. Schnotz 1993, Artelt et al. 2017: 27). Nennenswert ist das von Ausubel (1963) entwickelte Modell des *Advance Organizer*. Mit der Hilfe einer Vorstrukturierung werden die Informationen in den kognitiven Rahmen des Textes eingeordnet. Innerhalb dieses Rahmens werden die jeweiligen Informationen näher ausdifferenziert und dargestellt und somit eine Organisierung der Kognitionsstrukturen ermöglicht, womit die Aufnahme und Verarbeitung der nachfolgenden Inhalte optimal ermöglicht wird (vgl. ebd.: Kap. II. 3.2. u. 4.3.1.). Die zentralen Textinhalte können dabei bspw. anhand von Zwischenüberschriften, Zusammenfassungen am Ende eines Kapitels oder zu Beginn durch Kapiteleinleitungen auf die Bedeutung bestimmter Inhalte referieren. Mit rhetorischen Relationen (z. B. Vergleiche) und dem Einsatz von Signalwörtern (z. B. »wie«) können

Teilthemen eines Textes global verknüpft werden (vgl. Christmann 2015: 173 f.). Zudem können auf der Textoberfläche koreferenzielle Bezüge und Konnektiva dazu beitragen, dass Leser:innen die Inhalte des Gelesenen reibungsloser und schneller miteinander in Relation bringen (vgl. ebd.).

2.4 Zusammenfassung

Das didaktisch angelegte Modell zeigt auf, welche Faktoren im schulischen Kontext zu beachten sind, wenn Lesekompetenzentwicklung gefördert werden möchte. So gibt der Ansatz gleichwohl zu verstehen, dass den *(B.I) sekundären Sozialisationsinstanzen* eine bedeutungstragende Rolle in der leseförderlichen Umgebung beigemessen wird. Sie nehmen durch die Unterrichtsgestaltung und die Berücksichtigung von zu fördernden leserinnenseitigen Merkmalen Einfluss auf den Entwicklungsprozess ihrer SuS. Die leserinnenseitigen Faktoren werden grundlegend durch die Automatisierung der kognitiven Teilprozesse gefördert. Können Leser:innen Texte schnell und ohne Mühe verstehen, besteht genügend Kapazität, um sich der hierarchiehohe Textverarbeitung widmen zu können. Das Vorhandensein einer ausreichenden *(A.I) Leseflüssigkeit* kann dem pädagogischen Personal Aufschluss über die Automatisierung des Dekodierprozesses von SuS geben. Der Einsatz von informellen Lautleseprotokollen oder standardisierten Tests wie dem Salzburger Lese-Screening 2–9 kann bei der Ermittlung der Leseleistung von SuS zumindest als Orientierungshilfe bei der Frage nach individuellen Fördermaßnahmen dienen. Ausreichende Leseflüssigkeit stellt jedoch keine hinreichende Bedingung für das Textverstehen dar, es bedarf des Wissens um *(A.II) Textstrukturen*, die bei der Bildung von Inferenzen unterstützen können. Um die SuS im Leseprozess als selbstständig Handelnde agieren zu lassen, benötigen Sie das Wissen um *(A.III) Lesestrategien*, die zwischen *(A.I) Leseflüssigkeit* und *(A.II) Textstrukturen* helfen können, dass SuS mögliche Kohärenzlücken selbstständig schließen. *(A.I) Leseflüssigkeit*, *(A.II) Textstrukturwissen* und *(A.III) Lesestrategien* werden leserinnenseitig angewendet und teilen die Gemeinsamkeit, dass sie im didaktischen Setting von *(B.I) sekundären Sozialisationsinstanzen* ver-

mittelt und gefördert werden können. Wenn der Einsatz der Lesestrategien das Ziel eines selbstorganisierten Leseprozesses verfolgt, bedarf es einer didaktischen Unterrichts Anpassung in einer (B.III) *ko-konstruktiven Unterrichtsgestaltung* unter Berücksichtigung der Zone der proximalen Entwicklung von SuS. Die Gestaltung hat sich hierbei an den Prinzipien der (B.IV) *Selbstbestimmung* (Kompetenz, Autonomie, soziale Nähe) zu orientieren, möchte die (A.IV) *Motivation* der SuS gefördert werden. Gleichwohl gilt es, dass die Akteure der sekundären Sozialisation – abstrakt sei damit die Schule als Institution und ihr pädagogisches Personal als Handelnde dieser Institution zu nennen – eine (B.V) *Anschlusskommunikation* zu den primären Sozialisationsinstanzen aufbauen, die sich an den Ressourcen der jeweiligen Familien zu orientieren. Nur so kann gesichert werden, dass primäre Sozialisationsinstanzen eine tatsächliche Möglichkeit zur Teilhabe an der Anschlusskommunikation haben.³¹ Die didaktische Unterrichtsgestaltung nimmt fraglos Einfluss auf die Auswahl des »Materials«. Dieses kann als Produkt zu verstehen sein, das sich aus der didaktischen Reflexion der soeben aufgelisteten leserinnenseitigen Faktoren und der sozialen Umwelt ergibt. Die Auswahl der Texte hat sich auf der Oberfläche mit der (T.I) *Textbeschaffenheit* (z. B. Zeilenlänge) zu beschäftigen und wird entsprechend an die Leser:innen angepasst (z. B. lange hypotaktische Sätze kürzen; unbekannte Begriffe erklären). Ebenso kann die (T.II) *Inhaltsorganisation* SuS beim Verstehen des Gelesenen helfen, indem z. B. Vorstrukturierungen (*Advanced Organizer*) in den Text integriert werden. Das nachfolgende Schaubild fasst die leserinnenseitigen, sozialen und textseitigen Faktoren des multifaktoriellen Modells gemeinsam mit seinen Subfaktoren zusammen. Deutlich wird, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, um bestehende leserinnenseitige Faktoren zu fördern. Dabei sind nicht nur auf kognitive Leistungen fokussierte Methoden zu nennen. Die Leseförderung muss vielmehr im sozialen Raum Schule und darüber hinaus in der Alltagswelt der SuS eine bedeutsame Rolle einnehmen und in dessen Prozess sich SuS als sozial bedeutsam wahrnehmen.

31 S. a. den in den USA und Großbritannien bereits weit verbreiteten familienorientierten Ansatz der *Family Literacy* zur Sprach- und Literalitätsförderung (Nickel 2004).

Zusammenfassung

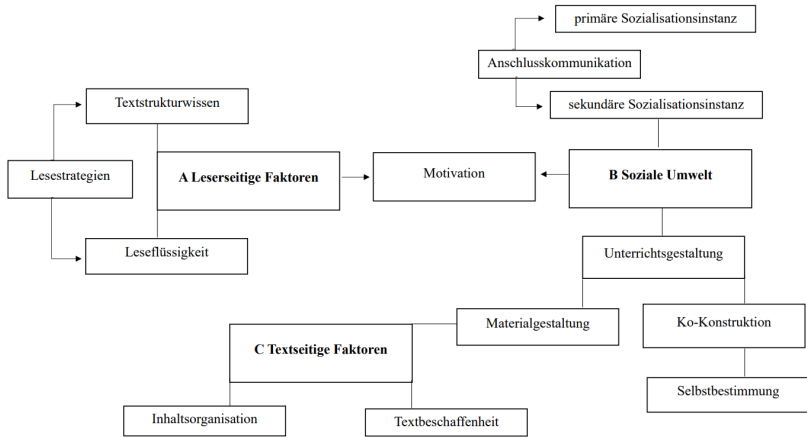


Abbildung 7: Multifaktorielles Lesekompetenzmodell

