

Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte

Ergebnisse und Konsequenzen aus dem
Forschungsprojekt «Lese- und Schreib-
kompetenzen fördern»

Andrea Bertschi-Kaufmann und Hansjakob Schneider

Im Anschluss an die Ergebnisse der Studien PISA 2000 und 2003 fragt die Interventionsstudie Lese- und Schreibkompetenzen fördern nach der Effektivität von schulischen Massnahmen für die Leseleistungen von Kindern und Jugendlichen, wobei ein umfassendes (nicht einzig auf Funktionalität ausgerichtetes) Modell von Lesekompetenz zugrunde gelegt wird.

Konkret sind in 61 Schulklassen (3./4. und im 7./8. Schuljahr; ca. 1'100 SchülerInnen) zweierlei Unterrichtsmethoden zur Anwendung gekommen: einerseits die Förderung im Rahmen einer offenen Anlage, welche interessegeleitetes, individuelles Lesen unterstützt, und andererseits ein eng geführtes, systematisches Trainingsprogramm.

Zur Messung der Lernfortschritte dient ein Ensemble von Instrumenten: Mit Fragebögen werden Einstellungen und literales Verhalten in der Freizeit erhoben, literale Leistungen werden mit verschiedenen Testinstrumenten (Stolperwörtertest, ELFE und der eigens entwickelte Test zur Ermittlung empathischer Leseleistung TELL) gemessen, so dass differenzierte Resultate zur Wirksamkeit der verschiedenen Fördermethoden bezüglich verschiedener Teilstichproben und Teilbereiche von Lesekompetenz präsentiert bzw. Aussagen zu den Effekten gemacht werden können.

Zum Zeitpunkt t1, nach der ersten Intervention bzw. der Förderung des interessegeleiteten Lesens in der offenen Unterrichtsanlage, lässt sich – gegenüber dem herkömmlichen Unterricht – ein stärkerer Zuwachs der Leseaktivität und insbesondere des Freizeitlebens beobachten, umgekehrt sind Basiskompetenzen im herkömmlichen Unterricht besser entwickelt worden. Zudem zeigen sich differentielle Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen.

Die Gründe, weshalb der interessegeleitete Unterricht auf der Primarstufe kaum Wirkungen auf Einstellungen, Verhalten und Kompetenzen haben, sind allerdings noch nicht aufgeklärt. Möglicherweise ist der Gewinn des interessegeleiteten Lesens beim frühen Lesenlernen deshalb gering, weil während dieser Phase der Erwerb der Basisfertigkeiten im Vordergrund steht und weniger das Interesse an Leseinhalten.

In den bisherigen Ergebnissen zeigt sich nämlich insgesamt, dass es sich bei der «Lesekompetenz» nicht um ein homogenes Konstrukt, sondern um ein Konglomerat

verschiedener Kompetenzdimensionen handelt, wobei sich die dazu gehörenden Teilfähigkeiten mit unterschiedlichen didaktischen Massnahmen stimulieren lassen.

PISA und weitere Leistungsvergleichsstudien haben deutlich auf Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern hingewiesen und in Bezug auf den Bereich ‚Lesen‘ zudem besonders stark auf den Zusammenhang von Kompetenz und sozialer Herkunft aufmerksam gemacht. Wir haben also ein Bild vom unterschiedlichen Leistungsstand der Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit (dem «Outcome» der Volksschule), und wir werden als Ergebnis des Schweizer Projekts HarmoS (EDK, 2005) auch die Beschreibungen der «Mindeststandards» für das 2., 6. und 9. Schuljahr erhalten, die Beschreibungen jener Kompetenzen, deren Erreichen von allen Schülerinnen und Schülern bzw. von allen Schulen erwartet wird – eine «Outcome-Verpflichtung» sozusagen.

Weitgehend ungeklärt ist bis anhin allerdings, welche unterrichtlichen Konsequenzen aus den Leistungsergebnissen und den Standardsetzungen zu ziehen sind. Für die Gestaltung der Bildungsplanung und insbesondere für die Schulpraxis ist aber die Frage nach dem «guten Unterricht» zentral (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004; Helmke, 2003, 2004; Weinert, 1998); mit ihrer Klärung, mit der Überprüfung von Unterrichtswirkungen und den entsprechenden Hilfestellungen für die Lehrerinnen und Lehrer ist die allseits gewünschte Steigerung des Leistungsniveaus herbeizuführen. Der folgende Beitrag diskutiert diese Frage im Hinblick auf die Förderung von Lesekompetenz. Er stützt sich dabei auf erste Befunde aus dem Projekt «Lese- und Schreibkompetenzen fördern», einer Interventionsstudie mit insgesamt 58 Schulklassen im 3./4. und 7./8. Schuljahr, welche die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz mit Unterstützung des Departements Bildung, Kultur und Sport BKS des Kantons Aargau und der Bibliomedia Schweiz durchführt.

Nach ersten Überlegungen zu den Rückschlüssen, die aus PISA für die Leseförderung in der Schule zu ziehen sind, wird auf die Modellierung von Lesekompetenz eingegangen und weiter auf zweierlei didaktische Konzepte, die beide für sich in Anspruch nehmen, Lesekompetenz wirksam zu fördern, und die international zur Zeit kontrovers diskutiert werden: die offene, interessegeleitete Leseförderung auf der einen und das angeleitete Lesetraining auf der anderen Seite. Die beiden Konzepte sind im Rahmen unseres Forschungsprojekts in Interventionen umgesetzt und deren Effekte sind bei den Kindern und Jugendlichen gemessen worden. Das Testsetting und Ergebnisse aus den Messungen werden ausführlich berichtet. Letztere zeigen die Wirkungen auf, welche mit den ersten unterrichtlichen Massnahmen erzielt wurden, beleuchten Konvergenzen und Divergenzen innerhalb des Konstrukts «Lesekompetenz» und geben Hinweise auf die generellen Leistungsmöglichkeiten der bisher untersuchten didaktischen Anlagen.

PISA und die Wirkung von (Lese-)Unterricht

Lesekompetenz gilt unbestritten als unverzichtbarer Teil einer umfassenden Medienkompetenz, als Grundkompetenz zur Bewältigung zahlreicher kommunikativer Aufgaben in der so genannten «Informationsgesellschaft», als Zugang zu komplexen symbolischen Systemen, der die damit zusammenhängenden Lern- und Laufbahnchancen reguliert (Lehmann, Peek, Pieper, & Stritzky, 1995; Saxon, 1995). Auf die Schlüsselfunktion der Lesefähigkeit hat also nicht erst die PISA-Studie aufmerksam gemacht, noch hat sie mit der Feststellung erheblicher Defizite bei Heranwachsenden ein bisher unbekanntes Problem aufgedeckt. Zumindest für Kinder im Alter von 9 und 13 Jahren (IEA: Lehmann, Peek, Pieper & Stritzky, 1995; Notter, Meier-Civelli, Nieuwenboom & Stoll, 1996) und für Erwachsene (IALS: Notter, Bonnerad & Stoll, 1999) waren mangelhafte Leistungen im Bereich Lesen bereits ausgewiesen. Durch PISA 2000 ist allerdings die Bedeutung literaler Fähigkeiten wirkungsvoll in die politische und pädagogische Diskussion gerückt worden (Baumert, Stanat & Demrich, 2001). Allein die Tatsache, dass die gross angelegte Untersuchung der OECD zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im internationalen Vergleich von Beginn an auf Lesen fokussiert war, macht klar, dass die Vermittlung von Lesekompetenz eine zentrale Bildungsaufgabe darstellt (Hurrelmann, 2004). So hat die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als Reaktion auf die ersten PISA-Ergebnisse zusätzlich zum Schweizer PISA-Bericht fünf Vertiefungsstudien in Auftrag gegeben und aufgrund der gesammelten Resultate einen umfassenden Aktionsplan zusammengestellt (BFS & EDK, 2003). Als zentrale Handlungsfelder werden hier u.a. der Ausbau von Konzepten zur Verbesserung der Unterrichtssprache, die Bibliotheksdidaktik und die Didaktik der Leseförderung unterschieden. Die so verorteten, Vorschläge können teils direkt, teils indirekt mit den vorliegenden PISA-Daten in Verbindung gebracht werden; über ihre Effekte für den Kompetenzzuwachs im Bereich Lesen ist bislang allerdings nur wenig bekannt. In verschiedenen Studien konnte zwar ein Zusammenhang von Leseaktivität und Leseförderung in bestimmten Lernkontexten wie multimedialen Anlagen, (Vor-)Lesepraxis und Bibliotheksnutzung nachgewiesen werden (Bertschi-Kaufmann, 2003, Bucher, 2004), ein empirisch breit abgestütztes, gesichertes Wissen über die Wirksamkeit von Fördermassnahmen im Bereich des Lesens steht allerdings (noch) nicht zur Verfügung, was bei der derzeitigen Orientierung der Fachdidaktik an Lernstandserhebungen und Leistungsvergleichen erstaunen mag (Groeben & Hurrelmann, 2006, S. 13).

Im Unterschied zu den auf das selbst gestaltete Lernen auf eigenen Wegen (Brügelmann, 1983) ausgerichteten, offenen Anlagen gibt der angeleitete Unterricht mit zum Teil eng führenden Aufgaben die Lernwege weitgehend vor. Individuelle Interessen der Lernenden an fachlichen Inhalten werden hier weniger stark berücksichtigt als die Vermittlung aufeinander aufbauender Wissensbestände und Fertigkeiten – dies mit dem Ziel, Grundbildung und weiterfüh-

rende kulturelle Erfahrungen allen zukommen zu lassen (Schoenbach, Greenleaf, Czikao & Hurwitz, 2006). In Bezug auf die Frage, welche der beiden Unterrichts-konzeptionen nach den enttäuschenden PISA-Ergebnissen bezüglich Lesekompetenz angezeigt ist, besteht in der Bildungspraxis keineswegs Einigkeit. Die widersprüchlichen Sichtweisen zeigen sich u.a. darin, dass sowohl Bibliotheken und andere Institutionen der offen gehaltenen Leseförderung als auch jene Verlage, welche den Schulen zur Zeit eine Fülle von Materialien mit kleinschrittigen Leseübungen anbieten, ihre Anstrengungen als Antwort auf PISA verstehen.

Modellierung von Lesekompetenz im Anschluss an PISA

PISA hat Lesen nicht nur als prominentes Lernziel vorgegeben, sondern mit der angelsächsischen Literacy-Konzeption auch eine Bezugsnorm gesetzt, die zumindest in den Schulen deutschsprachiger Länder nicht bekannt war (Rosebrock, 2003). Allgemein bestimmend für diese Konzeption ist die funktionale Sicht auf Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge. Lesekompetenz wird in dieser Konzeption primär als ein wichtiges Mittel verstanden für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele & Lehmann, 2004, S. 141). So verstanden ist «Reading Literacy» (wie die mathematische und die naturwissenschaftliche Kompetenz) eine Basisqualifikation, ein basales Kulturwerkzeug (Hurrelmann, 2007), das zur Bewältigung gängiger Kommunikations- und Handlungsanforderungen in Alltag und Beruf notwendig ist. Von diesen Anforderungen her bestimmt sich, welche Texttypen und welche Aspekte des Lesens für die Messung der «Reading Literacy» einbezogen werden: Textseitig sind dies neben wenigen Erzählungen insbesondere Sach- und Informationstexte, mehrheitlich in fortlaufend geschriebenen Formaten (kontinuierliche Texte), teils aber auch mit bildhaften Darstellungen wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen oder Graphiken (nichtkontinuierliche Texte). Aufgabenseitig unterscheidet PISA drei Aspekte des Lesens, die quer zu den verschiedenen Texttypen berücksichtigt werden:

- Informationen ermitteln.
- Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln; eine textbezogene Interpretation entwickeln.
- Über den Inhalt des Textes reflektieren; über die Form des Textes reflektieren. (Artelt *et al.*, 2004, S. 143).

«Literarizität», also die Beschäftigung mit literarischen Gegenständen, die Fähigkeit, diese in einen kulturellen Zusammenhang einzuordnen, und die Fähigkeit zum ästhetischen Genuss – diese Ausprägungen des Lesens, die einem als «klassisch» bezeichneten Bildungskonzept zugeordnet werden, kommen in PISA

nicht vor (zu der diesbezüglich weiteren Testanlage im Rahmen unseres Forschungsprojekts vgl. unten).

Anders verhält es sich mit dem Kompetenzbegriff, welchen die Lesesozialisationsforschung im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft» (Groeben & Hurrelmann, 2002) aufgenommen und weiter entwickelt hat. Diese geht nicht von einem pragmatisch bestimmten, gesellschaftlichen Bedarf an Lesefähigkeit aus, sondern von einem ideal modellierten Lesebegriff, wobei die subjektive Erfahrung der Lesenden ebenso interessiert wie die Beschaffenheit der Objekte, welche die Basis der Rezeption ausmachen und diese wesentlich mitgestalten. Konkret bedeutet dies unter anderem: Mit Blick auf die Lesesozialisation interessiert nicht nur der kognitive Zuwachs beim Lesen, sondern auch die Tatsache, dass Heranwachsende mit der Bewältigung ihrer Lektüren je nachdem auch wichtige psychische Entwicklungsaufgaben lösen (Garbe, Holle & von Salisch, 2006). Damit in Zusammenhang steht die Aufmerksamkeit für die inhaltliche und gestalterische Qualität der Texte, ihre Funktionen und ihre Situierung im jeweiligen gesellschaftlich-historischen Kontext.

Das Modell der Lesekompetenz, welches Bettina Hurrelmann (2002) in lese-sozialisatorischer Sicht gezeichnet hat (und das wir unserem Forschungsdesign zugrunde gelegt haben), stellt gegenüber der Literacy-Konzeption von PISA eine Erweiterung dar.

Unterschieden werden hier insgesamt fünf Dimensionen der Lesekompetenz (vgl. Abb. 1): Es sind zum einen die beiden in PISA fokussierten Dimensionen «*Kognition*» und «*Reflexion*», die in engem Zusammenhang mit den von PISA berücksichtigten Aspekten «Informationen ermitteln», «textbezogen Interpretieren», «über den Inhalt reflektieren» stehen, zum anderen auf weiteren Ebenen des Verstehens und der Verstehenshandlungen:

- «*Motivation*»: Unter dieser Dimension werden Fähigkeiten verstanden, Texte als etwas für einen selbst Bedeutungsvolles wahrzunehmen, ihnen mit positiven Erfolgserwartungen gegenüberzutreten, während der Rezeption Zielstrebigkeit und Beharrungsvermögen bzw. Persistenz zu entwickeln und aufrechtzuerhalten.
- «*Emotion*»: Unter lesespezifischen Emotionen werden Einstellungshaltungen und die Fähigkeit verstanden, eigene Erfahrungen und Gefühle mit dem Textverständnis zu verbinden. Dazu gehören insbesondere beim literarischen Lesen die Fähigkeit, Empathie zu Figuren und Handlungen aufzubauen, und die Fähigkeit, ästhetische Konstruktionen in Texten zu geniessen.
- «*Anschlusskommunikation*»: Der von Hurrelmann im vorliegenden Zusammenhang neu geprägte Begriff bezeichnet die Fähigkeit, sich über das konstruierte Textverständnis mit anderen auszutauschen, dabei das eigene Textverständnis zu erweitern, zu korrigieren, den Text auf diese Weise neu zu durchdringen, bzw. die Fähigkeit, Toleranz gegenüber anderen Verstehenskonstruktionen zu üben und die unterschiedlichen Interpretationen gemeinsam auszuhandeln.

Dass mit den drei hier kurz aufgeführten Dimensionen wesentliche Qualitäten des Lesevorgangs umrissen sind und sie deshalb zwingend zum Konstrukt «Lesekompetenz» gehören, leuchtet ein, und dies erst recht, wenn das Konstrukt als Grundlage zur Klärung von Fragen aus der Erwerbsperspektive dienen soll. Die Leistungen, die im motivationalen oder emotionalen Bereich erbracht werden, zum Beispiel die vom Subjekt bestimmten Leseziele oder die emotionale Nähe zum erzählten Geschehen, sind allerdings schwerer testbar als kognitive Leistungen im engeren Sinn.

Dimensionen der Lesekompetenz				
Motivationen	Kognitionen	Emotionen	Reflexionen	Anschluss-Kommunikationen

Abbildung 1: Ausschnitt aus dem Modell «Lesekompetenz im Sozialisationskontext», Hurrelmann, 2002

Massnahmen: Leseförderung auf dem derzeitigen Stand der didaktischen Entwicklung

Lesedidaktische Grundlagen

Die formelle Sozialisationsinstanz Schule wirkt ganz besonders durch das Unterrichtsgeschehen auf die literale Sozialisation und die literalen Kompetenzen ein. Dem Unterricht liegen wiederum didaktische und fachdidaktische Ideen zugrunde; auf sie wird nachfolgend kurz eingegangen.

In der jüngeren Entwicklungsgeschichte der Lese- und Literaturdidaktik zeigen sich deutlich verschiedene Tendenzen (Paefgen, 1999): Zum einen werden Konzepte vorgeschlagen, welche die Förderung einer literalen Kultur und der dazugehörenden lebhaften Lese- und Schreibpraxis in den Vordergrund stellen (z. B. Mattenklott, 1979); zudem haben sich Modelle wie jenes des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (Haas, Menzel & Spinner, 1994; Haas, 1997; Spinner, 1993) bewährt, wobei verschiedene Sprachhandlungen mit den jeweiligen Lektüren verbunden werden und der gestalterische Umgang insbesondere mit poetischen Texten gefördert wird. In Distanz – wenn auch nicht durchwegs im Gegensatz – dazu stehen jene anderen Konzepte literarischer Bildung, mit welchen deutlicher auf den Wert klassischer literarischer Wissensbestände und Analysefähigkeiten hingewiesen wird (Eggert, 1998). Und schliesslich finden sich vor allem für die ersten Schuljahre Modelle, welche den Aufbau insbesondere von hierarchieniedrigen Lesefertigkeiten (die Fähigkeiten Texte zu entschlüsseln) sichern wollen (Kintsch, 1998). Von diesen technischen Voraussetzungen des Lesens werden Prozesse auf hierarchiehöherer Ebene unterschieden. Mit letzteren steuern die Lesenden den Lektürevorgang, (re-)konstruieren Kohärenz und gelangen zu einem globalen Textverständnis. Beide Pro-

zessebenen sind dem kognitiven Bereich zuzuordnen.

Während auf der einen Seite also vorrangig auf Methoden und Verfahren gesetzt wird, welche die motivationalen Aspekte in den Vordergrund rücken und «Leseinteressen» und «Leselust» durch die Einrichtung einer «Lesewelt» im Unterricht fördern möchten (von Hurrelmann auch in den Kontext von PISA gestellt, s. Hurrelmann, 2002), postulieren andere, dass vor allem die Entwicklung kognitiver Leseprozesse bei den Schülerinnen und Schülern durch die Vermittlung entsprechender Lesestrategien und Wissensbestände unterstützt werden müssten.

Was die Strukturierung des Unterrichts und der darin geplanten Lernwege betrifft, so lassen sich diese verschiedenen didaktischen Ansätze den oben differenzierten Formen des *offenen* bzw. des *angeleiteten Unterrichts* zuordnen.

Mit der *offenen Gestaltung des Lese- und Literaturunterrichts* gehen meist Vorschläge einher, mit welchen die Herausbildung von Leseinteressen bei Schülerinnen und Schülern gefördert, Lesemotivationen gestützt und eigenständige Lektüren angeregt werden. Konsequenterweise gehören zu einer solchen Ausrichtung der Förderpraxis primär individualisierende Unterrichtsformen und ein vielseitiges, differenziertes Leseangebot, welches im Rahmen der unterrichtlichen Anlagen mehr oder weniger frei genutzt werden kann (Bertschi-Kaufmann, 2003a). Durch den individualisierten und auf das Subjekt hin zentrierten Literaturunterricht will man die Begegnung der Lesenden mit den Texten in einer authentischen Rezeptionssituation ermöglichen, wobei insbesondere die Kinder- und Jugendliteratur ihr Animations- und Bildungspotenzial entfalten soll. Zugespitzt formuliert geht es hier im Wesentlichen um eine «Leseförderung durch Kinder- und Jugendliteratur» (Sahr, 1998), von der man sich für die Lesentwicklung zudem auch die (quasi «automatisch» einhergehende) Ausbildung von hierarchieniedrigen und hierarchiehohe Leseprozessen sowie den Aufbau von literarischer Erfahrung verspricht (Bertschi-Kaufmann, 2003b; Hurrelmann, 2003). Entsprechend ausgestaltete Lernumgebungen mit einem reichhaltigen Buch- und Medienangebot haben sich in unseren Vorgängerprojekten insofern bewährt, als sich darin in der Schule gewachsene Lesemotivationen und eine laufende Steigerung der Lese- und Schreibaktivität bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich nachweisen liessen (Bertschi-Kaufmann, 2003a; Bertschi-Kaufmann, Kassis & Sieber, 2004).

Als *angeleiteten Lese- und Literaturunterricht* bezeichnen wir hingegen solche Lehr- und Lernformen, mit welchen die Schritte für den literalen Kompetenzerwerb und damit auch die Materialien weitgehend vorgegeben sind. Traditionell sind solche Formen zum Beispiel aus dem Literaturunterricht bekannt, insbesondere aus der Orientierung am Lesebuch; eine Haltung, welche in der Nachkriegszeit neu diskutiert wurde (dokumentiert in Helmers, 1969), und zu der teilweise auch die Festlegung von Methoden gehörte. Neu und nicht zuletzt als Folge der Ergebnisse aus PISA, werden systematische Vorgehensweisen auch für das Lese-

training bzw. für die Sicherung von Lesetechniken eingefordert. Was bislang vorwiegend für die Phase des Schrifterwerbs in den ersten Schuljahren geplant war, nämlich der Einsatz von strukturierten Lese- und Schreibübungen, soll neu für den Verlauf der gesamten Volksschulzeit entwickelt werden. Eine Fülle von Übungsmaterialien werden derzeit von verschiedenen Verlagen an die Schulen herangetragen (z.B. Gold, Mokhlesgerami, Rühl & Souvignier, 2004; Druschky, Meier, & Stadler, 2004). Allerdings sind die Sammlungen didaktisch noch nicht hinreichend strukturiert und auch noch kaum evaluiert; sie enthalten mehrheitlich Übungen zum Erwerb von mechanisierbaren Lesefertigkeiten und von planbaren Lesestrategien. In der angloamerikanischen Leseforschung hingegen hat sich ein Forschungszweig etabliert, der unter dem Begriff «Fluency» jenen Lese- und Schreibprozessen nachspürt, welche über die Dechiffrierfähigkeit hinaus zu hierarchiehöheren Leistungen führen (dargestellt in Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Soweit ein Einblick in die lesedidaktische Diskussion. Nachgetragen werden muss hier, dass neben dem Lesen die Kulturtechnik des Schreibens selbstverständlich nicht zu vernachlässigen ist. Zusammenhänge zwischen den Lese- und Schreibentwicklungen konnten u.a. in einer früheren Studie nachgewiesen werden (Bachmann & Sieber, 2004). Das im Folgenden darzustellende Forschungsprojekt hat die Schreibförderung ebenfalls im Blick; in der Anlage des offenen Leseunterrichts sind Schreibaktivitäten integriert, gefördert im Kontext der Lektüren. Das Lesetagebuch (Bertschi-Kaufmann, 2003), in welchem Leseerfahrungen in eigenen Texten reproduziert werden, hat sich mittlerweile als Methode einer integrierten Lese- und Schreibförderung bewährt und wird im offenen Unterricht regelmässig eingesetzt. Auf Analysen der Schreibprodukte wird im laufenden Projekt aber wegen der notwendigen Bündelung der Ressourcen verzichtet. Unser Beitrag ist zudem gänzlich auf die Intervention und die Ergebnisse im Bereich Lesen fokussiert.

Interventionen und Hypothesen zu ihrer Wirkung

Gestützt auf das umfassende Lesekompetenzmodell von Hurrelmann (2002) und auf die Ergebnisse aus einem vorangehenden Projekt (vgl. Bertschi-Kaufmann, Kassis & Sieber, 2004) wählt das Projekt ein Massnahmenbündel, mit welchem verschiedene Aspekte der Lese- und Schreibkompetenz berücksichtigt sind.

Die beiden Interventionen, deren Wirkungen im Rahmen unserer Studie abgeschätzt werden sollen, strukturieren sich jeweils nach den Prinzipien einer offenen, interessegeleiteten Förderung bzw. eines angeleiteten Lesetrainings.

Intervention 1: Offene Formen der Förderung haben zum Ziel

- Leseinteressen und Lesemotivationen der Kinder und Jugendlichen zu wecken und zu stärken,
- ihre Lese- und Schreibaktivitäten anzuregen und zu stabilisieren,
- die Orientierung im Buch- und Medienangebot und seine vielfältige Nutzung zu fördern

- und das Leserepertoire der Heranwachsenden möglichst so zu erweitern, dass sie zu den je anspruchsvolleren Lektüren finden.

Diese primär auf Motivationen, Interessen und auf das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler gerichtete Anlage baut im Wesentlichen auf vier Elementen auf, es sind dies:

- Ein laufend aktualisiertes Buch- und Medienangebot, in welchem verschiedenste Genres (Comic, Realistische Literatur, Phantastische Erzählungen, Adventures auf CD-ROM u.a.) enthalten sind, darunter einfache und anspruchsvolle Texte,
- Freie Lesestunden, während derer die Schülerinnen und Schüler die Lektüren eigener Wahl im eigenen Tempo lesen und sich – je nachdem – auch darüber austauschen,
- Medientagebücher, in welchen Leseerfahrungen laufend notiert, erzählt oder kommentiert werden. Mit der Verbindung von Lesen und Schreiben dokumentieren die Schülerinnen und Schüler zum einen ihre Lektüren, zum anderen erhalten damit auch die Lehrerinnen und Lehrer Einblick in die jeweiligen Leseentwicklungen,
- Animationen und Aufgaben in Lesewerkstätten und in Leseprojekten, welche insbesondere den handelnden, kreativen Umgang mit Texten anregen.

Konstitutiv für diese Form der Förderung ist die Selbstbestimmung der Lernenden; sie wählen und gestalten ihre Lesewege weitgehend selber und erhalten hierfür Anregung und Unterstützung. Im Vordergrund dieser Anlage stehen die Motivation zum Lesen, die emotionale Beteiligung an den Lesestoffen und der Austausch der Leseerfahrungen als die drei zentral anvisierten Kompetenzdimensionen.

Intervention 2: Das angeleitete Lesetraining hingegen will vor allem eine zunehmende Sicherheit im Lesen vermitteln. Zu seinen Zielen gehören

- die Entwicklung von Lesefertigkeit bzw. von Decodierleistungen,
- die Verstärkung und Stabilisierung der Lesegläufigkeit, des Leseflusses,
- die Einübung verschiedener Strategien im Umgang mit Texten und beim Aufbau von Textverständnis
- und darüber hinaus die Entwicklung eines lesestrategischen Wissens, so dass die Verfahren nicht nur nachvollzogen, sondern bewusst und zielgerichtet eingesetzt werden.

Zur Trainingsanlage gehören die folgenden drei Teile, zu denen jeweils nicht nur die je spezifischen Übungen, sondern auch ein aufbauender Zeitplan vorgegeben werden:

- das Training der Lesefertigkeit bzw. der Decodierfähigkeiten auf der Wort- und der Satzebene (die Schülerinnen und Schüler durchlaufen hier einen «Parcours» mit vier Schwierigkeitsstufen),
- das Training der Lesegläufigkeit (Lesefluss), bei dem eine Übungsstruktur in der Art des Paired Reading mit vorgegebenen Texten arrangiert wird (die

Schülerinnen und Schüler beobachten und korrigieren sich wechselseitig beim lauten Lesen),

- und schliesslich das Einüben und Reflektieren von Lesestrategien, mit welchen über die lokale Kohärenzbildung hinaus auch ein umfassendes Textverständnis und die Einordnung von Informationen in das bereits vorhandene Vorwissen unterstützt werden soll.

Bei beiden der hier kurz skizzierten Anlagen interessiert, ob mit ihnen die je spezifischen Zielsetzungen erreicht werden können, die Stärkung der Leseinteressen im einen, bzw. der Lesefertigkeiten und der Textverstehensstrategien im anderen Fall. Darüber hinaus interessiert, ob die Anlagen auch Effekte für jene anderen Teilkompetenzen haben, die mit ihnen nicht gezielt angegangen, aber möglicherweise dennoch gestärkt werden.

Diesen allgemein formulierten Zielsetzungen können nun *testbare Hypothesen* zugeordnet werden. Wir wählen nachfolgend jene Hypothesen aus, die sich beim jetzigen Stand der Datenauswertung überprüfen lassen. Wie unten ersichtlich wird, können noch keine Vergleiche zwischen dem offenen, interessegeleiteten Leseunterricht einerseits und dem angeleiteten Lesetraining andererseits gezogen werden. Verglichen werden deshalb im Folgenden der offene Unterricht (Intervention 1) und der so genannt herkömmliche Unterricht, der von uns nicht weiter angeregt wurde und der sich dadurch auszeichnet, dass die Schülerinnen und Schülern keine eigenständige Lektürewahl treffen, dass die Lektüren in einem einheitlichen und vorgegebenen Tempo realisiert werden müssen und dass tendenziell wenig Raum für eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Gelesenen existiert. Aus den oben dargestellten theoretischen Erwägungen stellen wir *einseitig formulierte Hypothesen* auf, das heisst, wir postulieren durchwegs positive Effekte des offenen Unterrichts auf die jeweiligen Dimensionen der Lesekompetenz.

- *Hypothese 1*: Die Möglichkeit der individuellen Wahl von Lektüren unter den Bedingungen des offenen Unterrichts führt häufiger zu einer Habitualisierung des Lesens, als dies beim herkömmlichen Unterricht der Fall ist.

Wenn sich H1 als richtig erweist, können daraus H2 und H3 abgeleitet werden:

- *Hypothese 2*: Die verstärkte Leseaktivität hat unter den Bedingungen des offenen Unterrichts eine positive Wirkung auf die Entwicklung der Basisfertigkeiten des Lesens, mithin des Verstehens auf der Wort- und Satzebene.
- *Hypothese 3*: Die verstärkte Leseaktivität hat unter den Bedingungen des offenen Unterrichts weiter auch eine positive Wirkung auf die Entwicklung elaborierter Lesefähigkeiten, mithin des Textverstehens.
- *Hypothese 4*: Das emotionale Involvement wird unter den Bedingungen des offenen Unterrichts stärker angeregt als im herkömmlichen Unterricht.

Wenn sich H1 – H4 als richtig erweisen, können daraus schliesslich H5 und H6 abgeleitet werden.

- *Hypothese 5*: Die Lesemotivation wird unter den Bedingungen des offenen

Unterrichts, der eine Lektürewahl nach eigenen Interessen anregt und damit Lesefähigkeiten aufbauen hilft, verstärkt.

- *Hypothese 6:* Die Anschlusskommunikation, der Austausch von Leseerfahrungen, wird unter den Bedingungen des offenen Unterrichts stärker gefördert als im herkömmlichen Unterricht.

Design und Erhebungsinstrumente der empirischen Studie

Untersuchungsdesign

Unsere Studie «Lese- und Schreibkompetenzen fördern» versucht wie erwähnt Wirkungen von verschiedenen Unterrichtsmethoden abzuschätzen. Wirkungen wurden auf den Ebenen der literalen *Kompetenzen*, der *Motivationen* und des *Verhaltens* gemessen. Es wurde also erhoben, wie gut eine Person liest, mit welchen Motivationen sie das tut und wie häufig sie welchen Lesetätigkeiten nachgeht.

Aus forschungslogischer Sicht ist *Wirksamkeit* im strengen Sinne einzig mit Längsschnittuntersuchungen¹, am präzisesten mit Interventionsstudien abzuklären. Solche Studien haben allerdings erstens eine vergleichsweise lange Laufzeit, zweitens bringen sie neben dem eigentlichen Forschungsaufwand einen großen Entwicklungsaufwand mit sich (Entwicklung von Unterrichtsmethoden und -materialien und Weiterbildung von Lehrpersonen) und drittens müssen sie quasiexperimentell angelegt sein (mindestens eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe). Die personellen und finanziellen Ressourcen für solch enorm aufwändige Studien sind nicht leicht zu beschaffen. Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass die *Wirksamkeit* von lesedidaktischen Maßnahmen erst in Ansätzen erforscht ist.

Das aargauische Forschungsprojekt «Lese- und Schreibkompetenzen fördern» versucht mit einer Interventionsstudie, die *Wirksamkeit* bzw. die *Wirkungen* der beiden oben beschriebenen, grundsätzlich verschiedenen methodischen Zugänge zum Leseunterricht abzuklären: der offenen, interessegeleiteten Leseförderung und des angeleiteten Lesetrainings. Die Studie strebt Resultate an, welche die PISA-Resultate durch die fachdidaktische Dimension ergänzen.

Im Folgenden sollen Stichprobe, Forschungsdesign und Erhebungsmethoden kurz umrissen werden. Abbildung 2 zeigt die Struktur der Stichprobe zum Zeitpunkt der zweiten Messung, den wir t1 nennen (die Baseline-Erhebung ist dann t0): Die Untersuchung wird in der Primarschule und in der Sekundarschule C (tiefstes Anspruchsniveau der Regelklassen) in Zeitphasen durchgeführt, die von einer drastischen Abnahme der Leseaktivität und des Leseinteresses geprägt sind (vgl. Harmgarth, 1997). Von der Sekundarschule wurde die Stufe C ins Zentrum gerückt, weil hier die Jugendlichen mit ungünstigen Sozialisationsbedingungen übervertreten sind und der Anteil der leseschwachen Schülerinnen und Schüler dementsprechend besonders hoch ist (vgl. Coradi Vellacott & Wolter, 2002).

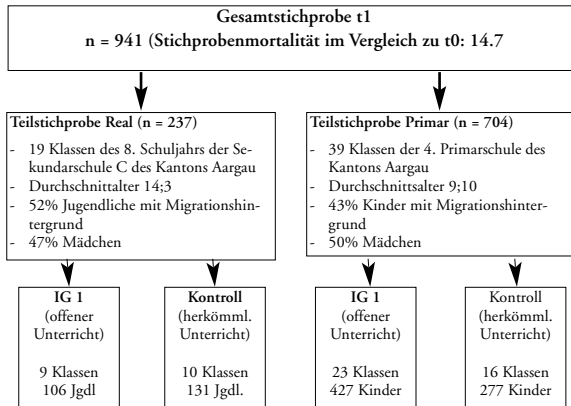


Abbildung 2: Stichprobe des Forschungsprojekts «Lese- und Schreibkompetenzen fördern» bei der zweiten Erhebung

Ein wichtiges Ziel der Schule muss ja sein, den Anteil der Risikogruppe, also der Jugendlichen, die in den PISA-Lesetests unter dem Niveau 1 liegen (Meyer & Zahner, 2002), zu vermindern.

Insgesamt haben bei der Erhebung nach einem Jahr Intervention (t1) 941 Aargauer Kinder und Jugendliche des 3. Schuljahrs (Primarschule) und des 7. Schuljahrs (Realschule) teilgenommen. Diese beiden Teilstichproben gliedern sich in je drei Untergruppen auf:

- die Interventionsgruppe 1 (IG1): offene, interessen geleitete Leseförderung,
- die Interventionsgruppe 2 (IG2): angeleitetes Lesetraining,
- die Kontrollgruppe (KGR): herkömmlicher Unterricht mit Lesebüchern, gemeinsamem Lesen im Klassenverband u.ä.

Die Stichprobe ist nach den Kriterien Schuljahr/Schultyp und nach den didaktischen Neigungen der Lehrpersonen (offener Unterricht, angeleiteter Unterricht, herkömmlicher Unterricht) geschichtet. Allerdings handelt es sich nicht um eine Zufallsstichprobe, da nur eine eher begrenzte Anzahl von Lehrpersonen (v.a. auf der Realstufe) gewonnen werden konnte, so dass eine Auswahl nur noch in kleinem Ausmass möglich war. Zudem ist die Bereitschaft, bei einer aufwändigen Interventionsstudie mitzuwirken, bereits ein Kriterium, das möglicherweise besonders qualitätsbewusste Lehrpersonen auszeichnet.

Dass in Abbildung 2 nur jeweils zwei Gruppen erscheinen (IG1 und KGR), liegt an der in Abbildung 3 veranschaulichten Struktur der Studie: Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung hat die IG2 noch keine Interventionen erhalten und ist deshalb noch Bestandteil der Kontrollgruppe.

Die Daten werden auf der Ebene der Interventionsgruppen gerechnet (IG1 vs. KGR). Es ist uns bewusst, dass damit die Ebene der Klasse nicht berücksichtigt wird. Eine mehr Ebenenanalytische Auswertung der Daten ist im Rahmen

eines im Oktober 2006 angelaufenen und vom Schweizerischen Nationalfonds (DORE) unterstützten Nachfolgeprojekts geplant.

Messzeitpunkt / Interventionen	Interventionsgruppe 1				Kontrollgruppe / Interventionsgruppe 2		Kontrollgruppe
	Intervention: Offene Formen		Intervention: Angeleitete Formen		Intervention: Angeleitete Formen		
Quant. Erhebung t0 Sept. 04							Keine Intervention
Intervention IG1 ab Okt. 04							
Quant. Erhebung t1 Sept. 05							
Interventionen IG1 und IG2 ab Mitte Sept. 05							
Quant. Erhebung t2 Mai 06							

Abbildung 3: Design des Forschungsprojekts «Lese- und Schreibkompetenzen fördern»

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die zeitliche Struktur der Interventionen und der Erhebungen. Diese finden zu drei Zeitpunkten statt: Die Baseline-Erhebung (t0) wurde vor dem Einsetzen der Interventionen durchgeführt. Danach führten die Lehrpersonen der Interventionsgruppe 1 ein Jahr lang Leseunterricht im offenen Setting durch. Bereits vor t0 und während des ersten Projektjahres wurden sie an insgesamt 6 Nachmittagen vom Projektteam im Hinblick auf den offenen Leseunterricht didaktisch und methodisch weitergebildet. Sie erhielten in diesem Rahmen auch Unterrichtsunterlagen und konnten auf einer Internetplattform laufend neue Ideen und Materialien herunterladen sowie eigene Ideen und Materialien platzieren.

Die Interventionsgruppe 2 erhielt während dieses ersten Jahres keine Weiterbildungen, und die Lehrpersonen dieser Gruppe unterrichteten während dieser

Zeit nach ihren eigenen Neigungen. Insofern stellt die IG2 zum zweiten Messzeitpunkt (t1) eine zusätzliche Kontrollgruppe dar.

Die permanente Kontrollgruppe erhielt über die gesamte Projektlaufzeit keine didaktischen Anregungen und unterrichtete im Wesentlichen nach herkömmlicher Art: In den Klassen wurden z.B. gemeinsam Texte gelesen und besprochen, und es fanden zu diesen Texten Gespräche zum Leseverstehen statt.

Im zweiten Projektjahr, nach der Erhebung t1, erhielt die IG1 weiterhin Weiterbildungen für den offenen Unterricht und führte diesen auch während mindestens einer Unterrichtsstunde pro Woche durch. Gleichzeitig wurde sie zusammen mit der IG2 für das Lesetraining weitergebildet, und beide Gruppen unterrichteten auch nach den von uns diesbezüglich erarbeiteten Prinzipien und mit den von uns abgegebenen Materialien. Diese Materialien sind als Grundlagen für den angeleiteten Unterricht sehr stark strukturiert und lassen wenig Spielraum für Variationen offen, so dass der Anteil des angeleiteten Unterrichts über das ganze zweite Projektjahr hinweg vorgegeben und der Unterricht im Prinzip bereits vorbereitet war (vgl. Bertschi-Kaufmann et al., 2007). Es liegt in der Natur der beiden methodischen Zugänge, dass der angeleitete Unterricht stärker strukturiert ist und deshalb auch einheitlicher eingesetzt wird als der offene Unterricht.

Die Schlusserhebung (t2) fand gegen Ende des zweiten Projektjahres statt.

Diese Interventions- und Forschungsanlage stellt einen pragmatischen Kompromiss zwischen den Ansprüchen dar, Wirkungen von angeleitetem und offenem Unterricht, sowie einer Kombination von beiden, im strikten Sinn getrennt zu untersuchen. Dass gerade auch die Wirkung der Kombination von beiden methodischen Zugängen zur Leseförderung interessiert (und ins Forschungsdesign eingeflossen ist), hat mit dem Versuch zu tun, die ökologische Validität des Settings zu garantieren: In der Schulrealität würde wohl keine Fachdidaktikerin und kein Lehrer offenen Leseunterricht als die ausschliessliche Methode der Leseförderung propagieren wollen. Mit diesem Anspruch und den begrenzten Ressourcen für die Interventionsstudie handelt sich dieses Design die Problematik ein, im zweiten Projektjahr die Variablen «offener Unterricht» und «angeleiteter Unterricht» in der IG1 zu konfundieren. Immerhin können Verläufe in der IG1 im zweiten Projektjahr, die im Vergleich zum ersten Projektjahr unerwartet scheinen, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auf das Einsetzen des angeleiteten Unterrichts zurückgeführt werden. Dies allerdings nur unter der Bedingung, dass solche Entwicklungen in Übereinstimmung mit den theoretischen Erwartungen einerseits und mit den empirisch beobachtbaren Veränderungen der IG2 im zweiten Projektjahr andererseits sind. Theoretisch erwartet werden nämlich differenzielle Wirkungen der beiden Interventionsarten auf eher motivationale und affektive Bereiche (offener Unterricht, vgl. die Hypothesen oben) und eher kognitiv gelagerte Kompetenzen und Fertigkeiten (angeleiteter Unterricht).

Die Schlusserhebungen (t2) fanden im Mai/Juni 2006 statt. Da diese Daten noch nicht ausgewertet werden konnten, beziehen sich die unten referierten Re-

sultate auf die Entwicklung von t0 zu t1: die Experimentalgruppe ist die IG1 (offener Unterricht) und die Kontrollgruppe setzt sich aus der permanenten Kontrollgruppe und der IG2 zusammen. Die Hypothesen beziehen sich denn auch auf den Vergleich zwischen offenem und herkömmlichem Unterricht.

Erhebungsinstrumente

Im vorangegangenen Kapitel wurde erwähnt, dass Kompetenzen, Motivationen und das Verhalten der Probandinnen und Probanden erhoben wurden. Im Einzelnen wurden folgende Erhebungsinstrumente eingesetzt²:

Fragebogen Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler wurden über ihre Wahrnehmung der Unterrichtsmethoden ihrer Lehrpersonen befragt. Zudem wurden andere Bereiche erhoben, wie etwa der sozioökonomische Status (nur bei t0), die sprachliche Situation in der Familie und der Migrationshintergrund, Lese- und Schreiberfahrungen im Elternhaus, Lese- und Schreiberfahrungen in der Schule, Lese- und Schreibpraxis, Freizeitaktivitäten, Selbstkonzept, Motivation und Lesehaltungen (Identifikationen mit Buchfiguren, emotionales Involvement).

Fragebogen Lehrpersonen

In diesem Fragebogen schätzten die Lehrpersonen ein, welche Methoden sie im Lese- bzw. Schreibunterricht vornehmlich einsetzen. Ebenfalls erhoben wurden die Lesepraxen der Lehrpersonen und ihre Einstellung zu verschiedenen Buchgenres. Zudem gaben die Lehrpersonen Auskunft über die Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und schätzten deren Erfolgsaussichten ein.

Intelligenztest und Erhebung weiterer Rahmenbedingungen

Zu Beginn der Studie wurde der Culture Fair Intelligence Test CFT 20 (Weiss, 1998) durchgeführt, damit der wichtigste Prädiktor für die Lesekompetenz (und die schulischen Leistungen allgemein) statistisch kontrolliert werden kann. Zudem wurden als weitere Kontrollvariablen soziale Daten wie beruflicher Status der Eltern, Migrationsstatus u.a. erhoben (vgl. SchülerInnenfragebogen oben).

Lesetests: Erhebung der Teilkompetenzen des Lesens

Oben wurde die Lesekompetenz im Sinne von Hurrelmann 2007 als ein Konstrukt mit verschiedenen Dimensionen beschrieben. Die Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Lesekompetenz widerspiegeln diese Mehrdimensionalität.

Auf der *kognitiven* Seite des Leseverstehens wurde die Unterscheidung von hierarchiehöheren und hierarchieniedrigen Verstehensprozessen (Kintsch, 1998) mit zwei verschiedenen Lesetests abgebildet.

Der *Stolperwörtertest* (STOLPER, Backhaus, Brügelmann, Knorre & Metze, 2004) misst Decodierungsfähigkeit und stark automatisierte, hierarchieniedrige semantische und syntaktische Verarbeitungsfähigkeit auf Satzebene. Die ProbandInnen müssen unter Zeitdruck in 60 Sätzen jeweils ein falsches Wort erkennen und durchstreichen.

Ein *Leseverständnistest für Elementarschüler* (ELFE, Lenhard & Schneider, 2006) misst auf (verglichen mit den PISA-Tests) relativ bescheidenem Ans-

pruchsniveau die Fähigkeit zur Konstruktion von Kohärenz, d.h. von hierarchiehöheren Prozessen, in Kürzesttexten. Verwendet wurde in der vorliegenden Studie lediglich der dritte Teil von *ELFE*. Die ProbandInnen müssen in diesem Teil unter Zeitdruck Multiple-Choice-Fragen zu kurzen Texten beantworten.

Die *emotionale* Seite des Textverstehens wurde mit einem Test gemessen, der vom Projektteam entwickelt wurde:

Der *Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung (TELL, Schneider & Bertsch-Kaufmann, 2006)* misst die Fähigkeit, in kürzeren literarischen Texten das Innenleben von Figuren zu verstehen und Gefühlsbeziehungen zwischen einzelnen Figuren zu ergründen. Damit wird in erster Linie nach emotionalen Qualitäten des Lesens gefragt. Die Aufgabe besteht darin, nach der Lektüre eines drei- bis vierseitigen literarischen Textes offene Fragen zu beantworten. Als Resultate liegen also, im Gegensatz zu *STOLPER* und *ELFE*, verbale Antworten vor. *TELL* wurde aus einem Vorläufertest entwickelt, einem Multiple-Choice-Test, der sich aus inhaltlichen und testmethodischen Gründen als unbefriedigend erwiesen hatte (zu wenig konzeptuelle Nähe zur Rezeptionssituation des literarischen Lesens, zu wenige trennscharfe Items u.a.). Die mit *TELL* erhobenen verbalen Daten wurden anschliessend inhaltsanalytisch ausgewertet und bewertet.

Emotionales Lesen wurde ausserdem im Fragebogen mit Selbsteinschätzungsskalen zur Identifikation mit Buchfiguren und mit emotionalem Involvement erhoben (s.o.).

Die Dimension der *Anschlusskommunikation* wurde ebenfalls im Fragebogen für SchülerInnen thematisiert.

Dimensionen der Lesekompetenz bei Hurrelmann	Dimension der Kognitionen	Dimension der Motivationen	Dimension der Emotionen	Dimension der Anschlusskommunikation
«Erhebungsinstrumente «Lese- und Schreibkompetenzen fördern»	STOLPER ELFE	Fragebogenskala zur Lesemotivation	Fragebogenskala zu Identifikation und Involvement TELL	Fragebogenskala zur Anschlusskommunikation

Abbildung 4: Erhebungsinstrumente und ihre Zuordnung zu den Dimensionen des Lesekompetenz-Modells von Hurrelmann (2002)³

Die wichtigsten Skalen des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden beschrieben.

Lesemotivation wurde bezogen auf persönliche Leseziele erhoben (z.B.: «Ich lese, weil ich etwas Neues erfahren kann.»).

Identifikation erhebt den Grad der Identifikation mit Buchfiguren (z.B.: «Ich möchte manchmal so sein wie die Hauptperson.»).

Involvement bezieht sich auf die emotionale Beteiligung beim Lesen (z.B.: «Ein Buch kann meine Stimmung beeinflussen.»).

Anschlusskommunikation klärt ab, ob ein Austausch über das Gelesene bei den

Jugendlichen habitualisiert ist, ob sie Lesererfahrung also regelmässig versprachlichen (z.B.: «Ich spreche mit meinen Freundinnen und Freunden oder mit meinen Geschwistern über Bücher, die ich gelesen habe.»).

Schliesslich wird mit den Variablen *Häufigkeit des privaten Buchlesens* und *Häufigkeit des privaten Zeitungs- und Zeitschriftenlesens* die Habitualisierung des Lesens operationalisiert (z.B.: «Wie viele Bücher hast du im letzten Monat in deiner Freizeit gelesen?» bzw. «Wie viel Zeit pro Tag beschäftigst du dich durchschnittlich in deiner Freizeit mit dem Lesen von Zeitungen?»).

Tabelle 1: Skalenbeschreibung zu t1 (Wo nur 2 Items: Spearman-Korrelationswerte)

Skala	Zahl der Items	Cronbachs Alpha
Lesemotivation «persönliche Leseziele»	3	0.7238
Identifikation	3	0.7659
Involvement	3	0.8042
Anschlusskommunikation	4	0.6647 ⁴
Häufigkeit des priv. Buchlesens	2	0.4291
Häufigkeit des priv. Zeitungs- und Zeitschriftenlesens	2	0.4251

Effekte: Ergebnisse aus den Messungen – Lernzuwachs bei den verschiedenen Gruppen

Die folgenden Daten und Resultate beziehen sich auf die Entwicklung während des ersten Interventionsjahres (t0 bis t1). Da von den Leistungsmessungen von PISA die Sekundarstufe direkt betroffen ist, werden, wo nicht speziell vermerkt, Daten des 7./8 Schuljahrs (Sekundarstufe C) referiert.

Zunächst wird erläutert, wie das Modell der Lesekompetenz von Hurrelmann sich empirisch bestätigen lässt. Die Frage dabei lautet, ob wir es bei der kognitiven und der emotionalen Dimension der Lesekompetenz mit Elementen zu tun haben, die empirisch gesehen einen einzelnen Faktor bilden oder ob man von deutlich verschiedenen Kompetenzen ausgehen muss, die kaum einen Bezug zueinander haben. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird dann die empirisch messbare Wirkung des interessegeleiteten Leseunterrichts gegenüber dem herkömmlichen Leseunterricht abgeklärt. Im letzten Teilkapitel wird – im Vergleich mit der hier zunächst nicht weiter diskutierten Teilstichprobe der Kinder im 3./4. Schuljahr – der Unterschied der Wirkungen des interessegeleiteten Leseunterrichts auf die Primar- bzw. Realklassen in den Blick genommen.

Das mehrdimensionale Konzept von Lesekompetenz

Oben wurde das Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext von Bet-

tina Hurrelmann diskutiert, das neben der kognitiven Komponente auch Dimensionen enthält, die stark mit der Lesesozialisation in Zusammenhang stehen, die aber ebenfalls der Lesekompetenz zugerechnet werden: Motivationen, Emotionen, Reflexionen (vgl. Fussnote 3), Anschlusskommunikationen. Hurrelmann (2002, S. 13) hat die empirische Überprüfung ihres Modells explizit ausgespart. Die hier zu diskutierenden Resultate können diese Überprüfung nun in Teilen leisten.⁵ Die im Forschungsprojekt «Lese- und Schreibkompetenzen fördern» eingesetzten Erhebungsinstrumente bilden nicht alle Dimensionen des Lesekompetenzmodells eins zu eins ab, sie haben aber teilweise einen deutlichen Bezug zu ihnen. Zunächst sollen nur die objektiv messbaren Teilleistungen in STOLPER (kognitive Dimension: automatisiertes Lesen), ELFE (kognitive Dimension: Leseverstehen) und TELL (emotionale Dimension) zueinander in Bezug gesetzt werden. Um einen ersten Eindruck dieser Beziehung zu vermitteln, werden in Tabelle 2 die Korrelationen zwischen den drei von uns eingesetzten Lesetests dargestellt. Wie man sieht, sind die Korrelationen zwar alle hochsignifikant, aber nicht gleich stark. Immerhin erklärt ein aus den drei Variablen gebildeter Faktor «Lesekompetenz» 60.6% der Gesamtvarianz. Schon aus der Korrelationstabelle wird allerdings ersichtlich, dass die hohe Korrelation v.a. zwischen den beiden kognitiven Teste STOLPER und ELFE besteht. TELL (der Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung) korreliert mit diesen beiden in erheblich geringerem Ausmass. Eine Reliabilitätsanalyse ergibt für die drei Variablen ein nur knapp hinreichendes Cronbachs Alpha von 0.67.

Tabelle 2: Pearson-Korrelationen zwischen STOLPER, ELFE, und TELL in den Realklassen zu t1 (n = 237)

	STOLPER	ELFE	TELL2
STOLPER	1	.594***	.281***
ELFE		1	.325***
TELL			1

Wer also über gute Lesefertigkeiten (STOLPER) verfügt, wird auch im Test für das Textverstehen (ELFE) gut abschneiden. Mit erheblich schwächerer Wahrscheinlichkeit allerdings werden solche Personen auch gute Werte im Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung (TELL) aufweisen. Ein Teil dieses andersartigen Verhaltens des TELL mag auf den Umstand zurückgehen, dass hier in gewisser Weise Schreibfähigkeiten mitgemessen wurden, mussten die ProbandInnen doch in eigenen Worten auf die Fragen reagieren. Um diesen Effekt zu minimieren, wurde bei der Bewertung der SchülerInnenantworten grosses Gewicht darauf gelegt, dass schriftsprachliche Fähigkeiten so wenig wie möglich berücksichtigt wurden. Das bedeutete z.B., dass sprachlich fehlerhafte Äusserungen als richtig gewertet wurden, wenn der Sinn noch einigermaßen rekon-

struierbar war. Dieses Vorgehen birgt die Gefahr von falschen Interpretationen und damit die Verzerrung der Daten. Die Reliabilität der Kodierungen (gemessen mit Cronbachs Alpha pro Testitem) ist in Tabelle 3 ersichtlich und zeigt, dass mit Ausnahme von Item 3 die Übereinstimmung der drei Kodiererinnen im guten Bereich liegt.

Tabelle 3: Inter-Rater-Korrelationen für die 5 TELL-Items von 3 Raterinnen über 38 Fälle

Item	Cronbachs Alpha
1	0.894
2	0,847
3	0,669
4	0,804
5	0,874

Um die Konfundierung der Variable TELL mit den Schreibfähigkeiten abzuschätzen, wurden Regressionsanalysen von TELL auf die durch die Lehrperson eingeschätzte Schreibfähigkeit durchgeführt. Der Einfluss der Schreibkompetenz auf die TELL-Leistungen ist zwar hochsignifikant, aber nicht besonders stark ($R^2 = 0.054^{***}$).

Insofern liegt der Schluss nahe, dass es auch die emotionale Dimension ist, die den Test von den kognitiv orientierten Tests abhebt.

Das Fazit aus diesen Überlegungen könnte dann heissen: Die emotionale Dimension der Lesekompetenz (operationalisiert durch die Fähigkeit zur Empathie) lässt sich einerseits von der kognitiven Dimension abgrenzen, weist aber andererseits auch eine Verwandtschaft damit auf. Dies wäre eine Bestätigung dafür, dass das emotionale Involvement als eine Teilkompetenz des Lesens zu verstehen ist. In dieser Hinsicht stützen die hier präsentierten Daten die Konzeption von Bettina Hurrelmann zumindest teilweise.

Die Wirkung des interessegeleiteten Leseunterrichts

Die oben dargestellte Untersuchungsanlage erlaubt einen Vergleich der Wirkungen des interessegeleiteten Leseunterrichts gegenüber dem herkömmlichen Leseunterricht. In der Folge wird als unabhängige Variable die Interventionsgruppe (interessegeleitet vs. herkömmlich) eingesetzt. Für die abhängigen Variablen (also etwa die Teilkompetenzen des Lesens oder motivationale Variablen) werden als Entwicklungsmass die standardisierten Residuale der Regression von t1 auf t0 gewählt.

Schliesslich sei noch erwähnt, dass so genannte Kontrollvariablen aus den abhängigen Variablen herauspartialisiert wurden. Statistisch kontrolliert wurden die Variablen *Geschlecht, IQ, Anteil MigrantInnen und soziale Schicht*.

Eine Bemerkung zur Generalisierbarkeit der Resultate: Da es sich, wie oben erwähnt, nicht im engeren Sinne um eine Zufallsstichprobe handelt, können die Resultate nicht ohne weiteres verallgemeinert werden. Es ist z.B. damit zu rechnen, dass die Lehrpersonen unserer Stichprobe sich dadurch auszeichnen, dass sie ein Interesse an Weiterbildung und damit an Professionalität haben. Daraus könnte man schliessen, dass die Interventionen bei Lehrpersonen, die sich nicht beteiligen, weniger Wirkung zeigen. Da wir im Rahmen unserer Studie nicht zufällig unter Aargauer Lehrpersonen wählen konnten, müssen wir mit dieser Unsicherheit leben. Allerdings ist zu bedenken, dass Interventionsstudien generell mit diesem Makel behaftet sind.

Nach diesen auswertungsmethodischen Vorbemerkungen nun zu den Resultaten.

Kompetenz:

In den Teilkompetenzen des Lesens zeigen sich differenzielle Wirkungen der beiden Unterrichtsanlagen. Pauschal gesagt lassen sich positive Wirkungen des interessegeleiteten Unterrichts auf verschiedenste Variablen ausweisen. Hier werden v.a. die signifikanten Gruppenunterschiede referiert. Die Auswertungen haben aber gezeigt, dass bei fast allen Variablen – allerdings ohne signifikante Gruppenunterschiede – die Tendenz zu Gunsten des interessegeleiteten Unterrichts ausfällt.

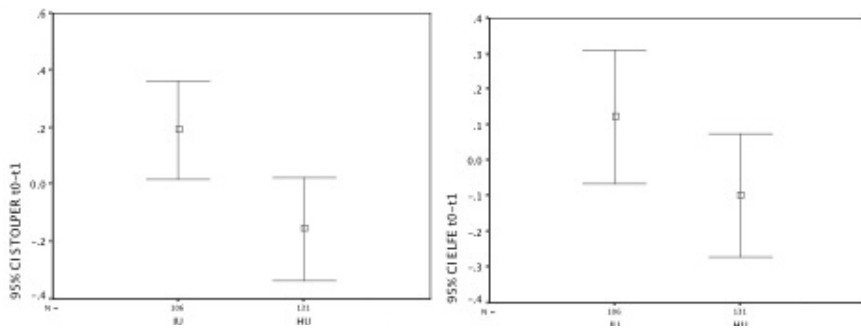


Abbildung 5: Unterschiedliche Leistungsentwicklung der beiden Gruppen bezüglich STOLPER bzw. ELFE (t-Test für unabhängige Stichproben: STOLPER: n=237; t= 2.71; p= 0.007; ELFE: n= 237; t= 1.71; p= 0.088)
 IU=Interessegeleiteter Unterricht, HU=Herkömmlicher Unterricht

Abbildung 5 zeigt, dass der interessegeleitete Unterricht zu einer Verbesserung der Lesefertigkeit (schnelles Dekodieren und Verstehen auf der Wort- und Satzebene), also der hierarchieniedrigen kognitiven Voraussetzungen für das Lesen führt. Die Effektstärke liegt allerdings im eher kleinen Bereich (d= 0.35). Für die Teilkompetenz des kognitiven Textverstehens lässt sich ebenfalls eine positive

Tendenz des interessegeleiteten Unterrichts aufzeigen, die allerdings statistisch nicht signifikant ist (Effektstärke $d=0.22$).

Für TELL haben wir zu t_1 noch kein Entwicklungsmass, denn der Test wurde zum Zeitpunkt t_1 das erste Mal eingesetzt.

Hypothese 2 (offener Unterricht fördert Basisfertigkeiten) kann aufgrund der Resultate also als tendenziell bestätigt gelten, während Hypothese 3 (offener Unterricht fördert Textverstehen) verworfen werden muss. Allerdings lässt sich aus den Resultaten ein schwacher Trend in Richtung Bestätigung der Hypothese 3 ablesen.

Verhalten (selbst berichtete Lesepraxis):

Unter «Leseverhalten» fallen Variablen, welche die Häufigkeit des Lesens beinhalten. Wir haben zwei diesbezügliche Variablen unterschieden: Das private Lesen von Büchern und das private Lesen von Zeitungen und Zeitschriften. Beide Variablen weisen einen Zuwachs der Lesetätigkeit durch die SchülerInnen des interessegeleiteten Unterrichts aus (vgl. Abbildung 6).

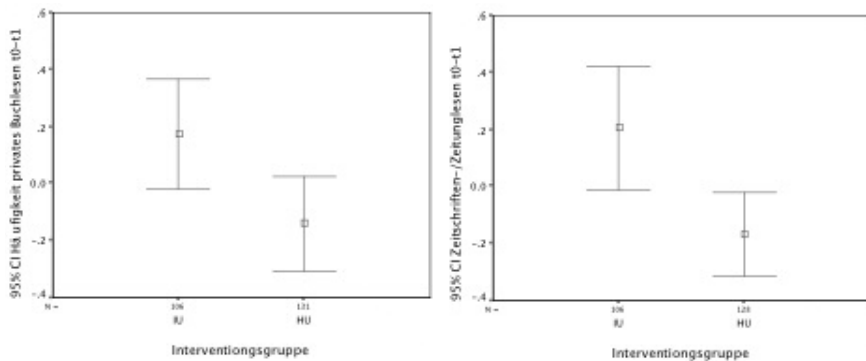


Abbildung. 6: Entwicklung der Häufigkeit des privaten Buchlesens ($t=2.441$; $p=0.015$; $n=237$; $d=0.313$) bzw. des Zeitschriften-/Zeitungslesens ($t=2.924$; $p=0.004$; $n=234$; $d=0.375$); IJ=Interessegeleiteter Unterricht, HU=Herkömmlicher Unterricht

Die Resultate zur Lesehäufigkeit bestätigen in eindrücklicher Weise die Hypothese 1 (offener Unterricht fördert das habitualisierte Lesen).

Zu den motivationalen und emotionalen Aspekten sowie zur Dimension der Anschlusskommunikation lassen sich keinerlei signifikante Unterschiede feststellen (vgl. Tabelle 4).

Dies ist insofern bemerkenswert, als der interessegeleitete Unterricht im Prinzip gerade auf diese Variablen abzielt: Der umgangssprachliche Begriff des Interesses ist nahe verwandt mit dem wissenschaftlichen Konzept der Motivation; der Aspekt des Emotionalen ist eine der wichtigen Quellen für die Motivation; und

schliesslich wäre zu erwarten, dass der interessegeleitete Unterricht, wie er oben vorgestellt wurde, auch die Interaktionen unter den SchülerInnen intensiviert. Dem ist aber offensichtlich nicht so, bzw. nicht offensichtlich so, denn die Entwicklungsdaten weisen in allen einschlägigen Variablen (Identifikation mit fiktiven Figuren, emotionales Involvement, Lesemotivation, Anschlusskommunikation) (sehr schwache) Vorteile des interessegeleiteten Leseunterrichts aus.

Tabelle 4: Nicht signifikante Unterschiede in der Entwicklung von emotional/motivational/kommunikativen Variablen; IU=Interessegeleiteter Unterricht, HU=Herkömmlicher Unterricht

Variable	n	Mittelwerte	t-Wert	p
Anschlusskommunikation t0-t1	104 130	IU: 0.100 HU: -0.080	1.386	0.167
Involvement t0-t1	104 131	IU: 0.040 HU: -0.032	0.549	0.584
Identifikation mit Buchfiguren t0-t1	104 131	IU: 0.050 HU: -0.039	0.686	0.494
Lesemotivation «persönliche Leseziele» t0-t1	103 130	IU: 0.035 HU: -0.028	0.485	0.628

Hypothese 4 (offener Unterricht fördert emotionale Beteiligung), Hypothese 5 (offener Unterricht fördert die Lesemotivation) und Hypothese 6 (offener Unterricht fördert Anschlusskommunikation) müssen also zu diesem Zeitpunkt verworfen werden.

Es scheint also, als würde der interessegeleitete Unterricht sich in erster Linie auf die Lesehäufigkeit und auf das Lesenkönnen auswirken, kaum aber, wie zu erwarten wäre, auf das emotionale Textverstehen und auf Lesemotivation, lesebegleitende Emotionen und auf die Anschlusskommunikation. Wie diese Erkenntnisse zu interpretieren und zu werten sind, ist Gegenstand des letzten Kapitels.

Wirkungen auf der Primarstufe

Die meisten Interventionsstudien weisen positive Wirkungen der jeweils untersuchten Interventionen nach. Dieser Umstand ruft Kritik auf verschiedenen Ebenen hervor. Einerseits kann einigen Interventionsstudien vorgeworfen werden, dass die Erhebungen so eng auf die Interventionen zielen, dass eine Kontrollgruppe immer schlechter dasteht, weil sie mit dem spezifischen Testinhalt gar nicht vertraut sein kann. Auf einer anderen Argumentationsschiene wird kritisiert, dass im Falle von Unterrichtsforschung die Lehrpersonen der Interventionsgruppe bereits eine Auswahl von besonders engagierten Personen darstellen, die zudem noch von einem Weiterbildungsangebot profitieren können. Dies sei der eigentliche Grund dafür, dass Weiterbildungen an sich einen positiven Einfluss auf den Unterricht hätten, eine Behauptung, die allerdings unseres Wissens

nicht empirisch überprüft wurde.

In der vorliegenden Studie wurden vergleichbare Interventionen auf Sekundarstufe I und auf der Primarstufe durchgeführt. Während die Intervention des interessegeleiteten Unterrichts, wie oben berichtet, über verschiedene Bereiche vergleichsweise positive Wirkungen erbracht hat, zeigen die Resultate in den Klassen 3/4 der Primarstufe wenige Effekte, im Stolperwörtertest sogar eine gegenteilige Wirkung.

Im Zusammenhang mit der Häufigkeit des privaten Lesens wurden die Kinder gefragt, ob sie in der vergangenen Woche in einem Buch gelesen hätten. Diese Frage bildete den Filter für die folgende, hier interessierende Frage nach Titel, Autor bzw. Inhalt des Buches. Diese verbale Antwort wurde danach eingeschätzt, ob die Information genügend spezifisch sei. Insofern wird diese Variable von uns als relativ valider eingeschätzt als die kaum überprüfbare Selbsteinschätzungen des Typs «ich lese pro Tag eine halbe Stunde in einem Buch». Inhaltlich ist diese Variable nicht leicht zu fassen, denn sie umfasst mindestens zwei verschiedene Aspekte: a) Die wirkliche Lesehäufigkeit – nur wer in der letzten Zeit wirklich ein Buch gelesen hat, kann diese Frage einigermaßen detailliert beantworten; b) das Leseinteresse und damit auch die emotionale Dimension: Wer sich für ein Buch wirklich interessiert hat, wird sich auch besser daran erinnern können. Nicht ganz ausgeschlossen sind selbstverständlich Antworten, die sich auf nur Gehörtes oder Gesehenes, aber nicht Gelesenes, beziehen.

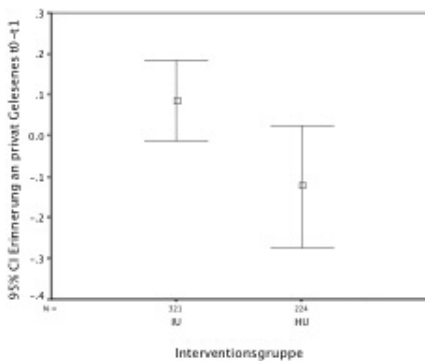


Abbildung 7: Entwicklung der Erinnerung an Gelesenes auf der Primarstufe ($t=2.326$; $p=0.021$; $n=545$; $d=0.21$); IU=Interessegeleiteter Unterricht, HU=Herkömmlicher Unterricht

Mit den in Abbildung 7 dargestellten Resultaten ist also der Grenzbereich zwischen Hypothese 1 (habitualisiertes Lesen) und Hypothese 4 (emotionales Involvement) abgedeckt und beide Hypothesen können tendenziell und teilweise als bestätigt gelten.

In der Dimension des kognitiven Textverstehens (gemessen mit ELFE) erge-

ben sich keine Entwicklungsunterschiede zwischen den beiden Teilstichproben. Interessant ist aber, dass die Gruppe der herkömmlich unterrichteten SchülerInnen einen signifikant höheren Zuwachs auf der Ebene der Basisfertigkeiten im Lesen (gemessen mit STOLPER) aufweist (vgl. Abbildung 8).

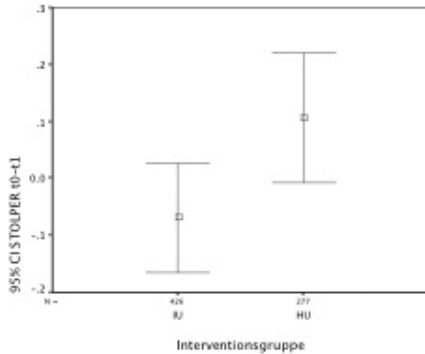


Abbildung 8: Entwicklung der Leistungen im Stolperwörtertest auf der Primarstufe ($t = -2.277$; $p = 0.023$; $n = 703$; $d = 0.175$); IU=Interessegeleiteter Unterricht, HU=Herkömmlicher Unterricht

Über die Gründe, weshalb der interessegeleitete Unterricht auf der Primarstufe kaum Wirkungen auf Einstellungen, Verhalten und Kompetenzen haben, kann zur Zeit nur spekuliert werden. Möglicherweise ist der Gewinn des interessegeleiteten Lesens beim frühen Lesenlernen deshalb gering, weil während dieser Phase der Erwerb der Basisfertigkeiten im Vordergrund steht und weniger das Interesse an Leseinhalten (Csikszentmihalyi, 1990; Schneider, 2006).

Diskussion

Die Wirkung von Unterricht kann, pädagogisch umfassend betrachtet, nicht einzig an den kognitiven Leistungen abgelesen werden. In Erweiterung zu den PISA-Lesetests werden deshalb in unserer Studie weitere Aspekte einbezogen, die im engeren Verständnis einer alltagsfunktionalen Literacy nicht als Teil der Leseleistungen verstanden werden, die aber im Kontext der Lesesozialisation durchaus zur Lesekompetenz gehören: Emotionen, Motivationen, Anschlusskommunikation. Über differenzielle Effekte von interessegeleitetem Unterricht auf solche Variablen wurde oben berichtet. In diesem Kapitel sollen die Resultate gewürdigt und in einen theoretischen Zusammenhang gestellt werden. Zunächst sei festgehalten, dass es sich bei der Lesekompetenz nicht um eine einzige, einheitliche Grösse handelt. In unseren Auswertungen haben wir Indizien gefunden, die auf die Unterscheidung von mindestens drei Teilkompetenzen

hindeuten, von denen zwei enger zusammengehören und als kognitiv bezeichnet werden können, während die dritte, sich von den ersten beiden leicht abhebbende, die Fähigkeit zur Empathie zum Inhalt hat. Es ist aber gerade diese letzte Teilkompetenz, welcher LeserInnen einen wichtigen Teil der Gratifikation des Lesens verdanken. Dies wiederum kann sich auf die Lesemotivation auswirken, welche ihrerseits zu einem stabilen privaten Leseverhalten beiträgt. Die Untersuchungen von Fend, Berger & Grob (2004) zeigen, dass der kulturelle Habitus (von dem der Lesehabitus einen Teil ausmacht) vom Jugendalter bis weit ins Erwachsenenalter hinein relativ stabil bleibt. Gleichzeitig stellt die ALL-Studie fest (Notter, Arnold, von Erlach & Hertig, 2006), dass ein erheblicher Teil der Erwachsenen in der Schweiz Mühe mit dem Leseverstehen von einfachen Texten hat. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass eine stabile Lesepraxis auch die einmal erworbene Lesekompetenz stabilisiert, dann müsste man die PISA-Daten nicht nur nach den Leistungen befragen, sondern auch nach den emotionalen, motivationalen und verhaltensmässigen Dimensionen, denn wichtig ist nicht einzig die Lesekompetenz am Ende der obligatorischen Schulzeit, sondern die Prognose davon, die ins Erwachsenen- und speziell das Berufsleben hineinreicht.

Mit dem Hinweis auf das komplexe, mehrdimensionale Konstrukt der Lesekompetenz verbindet sich auch die kritische Würdigung der PISA-Befunde zum Leistungsstand im Bereich Lesen. Bereits haben Vertreterinnen und Vertreter der Lesesozialisationsforschung (u.a. Hurrelmann 2004; Rosebrock, 2003) darauf aufmerksam gemacht, dass auf der Grundlage der Konzeption und mit den Instrumenten von PISA lediglich Teilkompetenzen gemessen wurden. Diese sind zwar – insbesondere für die Bewältigung alltäglicher kommunikativer Aufgaben – zentral; sie sind aber nicht identisch mit jenen anderen Teilkompetenzen (emotionales Involvement und Anschlusskommunikation), welche für die Gestaltung einer vielfältigen und ästhetisch orientierten Lesepraxis wichtig sind. Bei aller Aufklärung, den die regelmässigen PISA-Erhebungen tatsächlich geleistet haben und weiterhin leisten werden, stellt sich die Frage, ob der auf Literacy fokussierte Blick nicht doch in einer verengenden Perspektive gefangen bleibt (vgl. dazu auch Funke, 2006). Dieser Blick könnte – im schlechteren Falle – die Schule dazu verleiten, bisherige Traditionen des Literaturunterrichts zugunsten einer starken Orientierung an PISA gänzlich fallen zu lassen statt sie zu erneuern. Im besseren Fall aber halten lesepädagogische Konzepte Einzug, welche den mit PISA breit bekannt gewordenen Anforderungen an kognitive und reflexive Leseleistungen gerecht werden und emotionale bzw. ästhetische Leseerfahrungen dennoch fördern.

Im Anschluss an die Ersetzung des Begriffs «Lesekompetenz» durch «Lesekompetenzen» stellt sich die Frage, wie letztere schulisch zu beeinflussen sind. PISA hat diese Frage, sehr zu recht, grundsätzlich ausgeklammert. Mit der Studie «Lese- und Schreibkompetenzen fördern» werden Möglichkeiten und Wirkungen des Unterrichts nun explizit in den Blick genommen.

Im Folgenden diskutieren wir also die differentiellen Effekte des offenen, in-

teressegeleiteten Unterrichts auf die emotionale, die motivationale, die verhaltensmässige, die kommunikative und die kognitive Seite der Lesekompetenz.

Individuell gestaltbare Lektüren (wie sie im offenen Unterricht kontinuierlich angeregt werden) dienen – so unsere Ergebnisse – zuallererst der Habitualisierung des Lesens und weiter dem Hineinwachsen in eine Lesepraxis, die als bedeutsam und als erinnerungswürdig eingeschätzt wird. Die interessegeleitete Leseförderung unterstützt und weckt also – wie erwartet – die Leseneigung; dies scheint sowohl für Kinder als auch für Jugendliche zu gelten. Einen eigentlichen Zuwachs an Lesekompetenz bewirkt der offene Leseunterricht insgesamt aber nur bei den älteren Schülerinnen und Schülern. Sie können die Anregungen zur individuellen Lektüre für ihre Lernentwicklung offensichtlich besser verwerten als die jüngeren. Dieser Befund lässt sich dreifach erklären: Zum einen verfügen Jugendliche weit eher über jene basalen Lesekompetenzen, welche längere selbständige Lektüren voraussetzen, als die Primarschulkinder. Das inhaltliche Interesse steht für Jugendliche deshalb eher im Vordergrund, während Primarschulkinder noch stärker mit dem Entziffern beschäftigt sind (Entwicklungsstand: Lesen). Zum anderen sind die Schülerinnen und Schüler im Jugendalter den Herausforderungen, welche die offene Unterrichtsanlage an die Selbstorganisation stellt, eher gewachsen als die Kinder (Entwicklungsstand: Eigenständigkeit). Und zum dritten entspricht die Möglichkeit der freien Lektüre- und damit auch Themenwahl möglicherweise noch stärker dem Bedürfnis von Jugendlichen als jenem von Kindern; damit liesse sich zumindest erklären, warum die Jugendlichen vom freien Lesen insgesamt mehr profitieren als die Kinder (Entwicklungsstand: Autonomiebedürfnis).

Vorschnell könnte aus unseren Ergebnissen zu den differentiellen Wirkungen des offenen Leseunterrichts geschlossen werden, dass dessen Methoden zwar für die Sekundarstufe I und für weiterführende Schulen, nicht aber für die Primarschule geeignet sei. Ein solcher Schluss stünde im deutlichen Kontrast zu den bisherigen Schultraditionen. In der Primarschule haben sich offene Unterrichtsanlagen nämlich bisher viel stärker durchgesetzt als auf der Sekundarstufe, wo Fachlehrersystem und Lehrplan häufig als Gründe für den Verzicht auf Offenheit angegeben werden. Der Schluss wäre aber insbesondere deswegen problematisch, weil der effektive Lernzuwachs zwar ein wichtiger, aber nicht der einzige Gradmesser für die Qualität der Lese- und Sprachförderung ist. Die messbaren und die direkt beobachtbaren Fortschritte beim Sprach- und Schriftlernen sind Teile einer Entwicklung, die als «Enkulturation» bezeichnet werden kann. In diesem Zusammenhang hat die Beschäftigung mit literarischen Gegenständen (mit jenen der Kinder- und Jugendliteratur, aber auch mit vielerlei Medien) eine wichtige Funktion, weil diese sprachlich – und je nachdem bildlich – gestaltete Wirklichkeiten verfügbar halten. Man kann deshalb die Forderung nachvollziehen, dass die Schule – abgesehen von der Vermittlung von Lesekompetenz – auch eine Lesepraxis vermitteln soll, an welche Heranwachsende ausserhalb der Schule mit privaten Lektüren zumindest anschliessen können.

Deutlich zeigt sich aber in unseren Ergebnissen auch, dass die Leseangebote im offenen Unterricht für den Aufbau der Lesekompetenz keineswegs hinreichend sind. Ob ein angeleitetes Lesetraining diesbezüglich eine deutlichere Wirkung in der Primarschule und auf der Sekundarstufe I haben wird, wird sich mit unseren nächsten Auswertungsschritten zeigen.

Anmerkungen

- 1 Eine mehrfach geäusserte Kritik an der Interpretation von PISA-Resultaten geht dahin, dass Wirkungen postuliert werden, ohne dass die selbe Stichprobe zu verschiedenen Zeitpunkten getestet wurde (Pekrun, 2002, Brügelmann & Heymann, 2002).
- 2 Die empirische Studie enthält auch einen qualitativen Erhebungs- und Auswertungsteil. Da im vorliegenden Artikel aber ausschliesslich auf quantitative Resultate eingegangen wird, werden die qualitativen Erhebungsinstrumente hier nicht thematisiert.
- 3 Die Dimension der Reflexionen ist u.E. im PISA-Kompetenzmodell integriert und wird von uns nicht als eine Erweiterung der PISA-Konzeption verstanden.
- 4 Über den Mindestwert des Cronbach Alpha gibt es verschiedene Auffassungen. So bezeichnet Wittenberg (1998, S. 201) den Wert 0.5 als ausreichend, während neuere Publikationen Werte unter 0.7 für unzureichend halten. Wir behalten diese Skala für unsere weiteren Berechnungen bei, weil dahinter ein solides sozialisationstheoretisches Konstrukt steht, das einen Teil von Hurrelmanns Kompetenzmodell ausmacht.
- 5 Wir können das Modell unter anderem deshalb nur in Teilen überprüfen, weil wir nicht zu jeder der Dimensionen in Hurrelmanns Dimension Daten zur Verfügung haben. Es ist auch nicht das Hauptthema des vorliegenden Artikels, die Dimensionalität von Lesekompetenz zu modellieren. Wir wollen lediglich im engen Rahmen, den die Daten stecken, ersten Hinweisen in diese Richtung nachgehen.
- 6 Vgl. Fussnote 4

Literaturverzeichnis

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. & Lehmann, R. (2004). Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 139 -168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmann, T. & Sieber, P. (2004). Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (S. 175-218). Weinheim: Juventa.
- Backhaus, A., Brügelmann, H., Knorre, S. & Metzke, W. (2004). *Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest* [<http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust>, Stand 6.9. 2006].
- Baumert, J., Stanat, P. & Demrich, A. (2001). Pisa 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003a). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. 2. Auflage, Aarau: Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003b). *Das Lesen anregen, fördern begleiten. Didaktische Einführung zu den Lesebüchern für die Mittelstufe*. Buchs & Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, saba Verlag.

- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. (2004). *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. [Lesesozialisation und Medien]. Weinheim & München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2007). *Lesen. Das Training*. Seelze: Friedrich (im Druck).
- BFS Bundesamt für Statistik & EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003). *PISA 2000: Synthese und Empfehlungen*. Neuchâtel: BFS und EDK.
- Brügelmann, H. (1983). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Faude: Liebelle.
- Brügelmann, H. & Heymann, H. W. (2002). PISA 2000. Befunde, Deutungen, Folgerungen. *Pädagogik*, 54 (3), 40-43.
- Bucher, P. (2004). *Leseverhalten und Leseförderung: Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Pestalozzianum.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In Bundesamt für Statistik (BFS) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 90-112). Neuchâtel: BFS.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119, 115-140.
- Druschky, P., Meier, R. & Stadler, C. (2004). *Lesen. Texte bearbeiten, verstehen und nutzen*. Seelze & Velber: Friedrich-Verlag.
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2005). *Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz. Die wichtigsten Projekte* [http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_d.html, Stand 23.9.2005].
- Eggert, H. (1998). Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase der literarischen Sozialisation. *Der Deutschunterricht*, 6, 38-45.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (2004). Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter). *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (1), 56-76.
- Funke, R. (2006). Die PISA-Studie, der Lesekompetenz-Begriff und die Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch 21/2006*, 58-77.
- Garbe, C., Holle, K. & von Salisch, M. (2006). Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 115-154). München: Juventa.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive* [Arbeitsheft]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2002). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim & München: Juventa.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München: Juventa.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2006). Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. In dies. (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 11-30). München: Juventa.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *praxis deutsch*, 123, 17-25.
- Haas, G. (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Harmgarth, F. (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Helmers, H. (Hrsg.). (1969). *Die Diskussion um das deutsche Lesebuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Leseunterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als «Kerngeschäft» der Schule. *Pädagogik* 2, 42-45.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *praxis deutsch* 176, 6-18.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *praxis deutsch*, 177, 4-12.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169-201). Weinheim & München: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann, *Lernbuch Lesen*. Seelze: Kallmeyer (in Vorbereitung).
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Pieper, I. & Stritzky, R. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE – ein Leseverständnistest für Elementarschüler*. Göttingen: Hogreve.
- Mattenklott, G. (1979). *Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Meyer, A. H. & Zahner, C. (2002). Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. In Bundesamt für Statistik (BFS) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 23-52). Neuchâtel: BFS.
- Notter, P., Bonnerad, E.-M. & Stoll, F. (1999). *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey»*. Zürich: Rüegger.
- Notter, P., Meier-Civelli, U., Nieuwenboom, J.W. & Stoll F.(1996). *Lernziel Lesen. Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, M. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zur Erhebung*. Neuchâtel: BFS.
- Paefgen, E. K. (1999). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Pekrun, R. (2002). Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen. Konsequenzen für die Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 111-128.
- Rosebrock, C. (2003). Lesen – Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. Vortrag gehalten an der PISA-Tagung, 15.8.2003 in Aarau. [<http://www.zentrumlesen.ch>. Stand 8.9.2006].
- Sahr, M. (1998). *Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Saxer, U. (1995). Lesen als Problemlösen. In B. Franzmann (Hrsg.), *Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft* (264-268). Berlin/München: Quintessenz.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Czihak, C. & Hurwitz, L. (2006). *Lesen macht schlau. Neue Lesep Praxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen.
- Schneider, H. (2006). Basiskompetenzen im Lesen. Erwerb und schulische Förderung. *Babylonia*, (3) (im Druck).
- Schneider, H. & Bertschi-Kaufmann, A. (2006). Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 20, 30-51.
- Spinner, K. H. (1993). Entwicklung des literarischen Verstehens. In O. Beisbart et al. (Hrsg.), *Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser* (S. 55-64). Donauwörth: Auer.
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird als gelehrt wird. In J. Freund, J. H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7-18). Wien: Pädagogischer Verlag.
- Weiss, R. (1998). *Grundintelligenzskala: CFT20*. Göttingen: Hogrefe

- Wittenberg, R. (1998). *Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse*. Stuttgart: Gustav Fischer [UTB für Wissenschaft 1603].
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 211-239.

Schlagnote: Lesekompetenz, Empathisches Lesen, Empirische Fachdidaktik, Testentwicklung, Wirksamkeit, Unterrichtsmethoden, Interventionsstudie, Offener Unterricht

Développement des compétences de lecture: méthodes, mesures, effets

Résumé

Les auteurs de l'étude *Lese- und Schreibkompetenzen fördern (Encourager les compétences en littératie)*, entreprise suite à la publication des résultats des études PISA 2000 et 2003, se sont penchés sur l'efficacité des moyens mis en place pour améliorer les performances des enfants et des adolescents en matière de lecture. Ils préconisent la mise en place d'un modèle général de compétences en littératie qui ne soit pas axé uniquement sur les aspects fonctionnels.

Deux méthodes d'enseignement ont été utilisées dans 61 classes (degrés 3/4 et 7/8, soit env. 1100 élèves): une méthode basée sur l'intérêt et soutenant la lecture individuelle dans un environnement ouvert et une méthode fondée sur un programme d'entraînement systématique et étroitement encadré.

Toute une palette d'instruments ont été mis à contribution pour mesurer les progrès: des questionnaires concernant les dispositions et le comportement littéral durant les loisirs, ainsi que différents tests relatifs aux performances (*Test de fluidité de la lecture*, ELFE et TELL, ce dernier ayant été développé par les auteurs pour évaluer l'empathie du lecteur), d'où une certaine diversité de résultats et de conclusions concernant les différentes méthodes d'encouragement et leurs effets, les échantillons représentatifs et les aspects des compétences littérales.

Au moment t1, après la première intervention, autrement dit l'encouragement de la lecture en fonction de l'intérêt dans l'enseignement ouvert, on constate une plus forte augmentation des activités de lecture, en particulier pendant les loisirs, que dans le cadre de l'enseignement traditionnel. En revanche, ce dernier développe mieux les compétences de base. On remarque en outre des différences entre les enfants et les adolescents.

On n'a pas encore pu expliquer pour quelles raisons l'enseignement basé sur l'intérêt n'a guère d'influence sur les dispositions, le comportement et les compétences à l'école primaire. Peut-être est-ce parce que, pendant la phase d'apprentissage de la lecture, l'acquisition des compétences de base est privilégiée par rapport à l'intérêt que peut avoir le lecteur pour le contenu du texte.

Les résultats engrangés jusqu'ici ont notamment montré que les compétences en littératie ne constituent pas une construction homogène mais qu'il s'agit plutôt de l'agglomération de différentes dimensions de compétences et que les aptitudes qui en font partie peuvent être stimulées par diverses mesures didactiques.

Mots clés: compétences en littérature, lecture empathique, didactique empirique, développement de tests, efficacité, méthodes d'enseignement, étude d'intervention, enseignement ouvert

Sviluppo della capacità di lettura: misure – misurazioni – effetti

Riassunto

In seguito ai risultati degli studi PISA 2000 E PISA 2003 lo studio d'intervento *Promuovere le competenze di lettura e di scrittura* si interroga sull'efficacia delle misure scolastiche nel promuovere le prestazioni di lettura dei bambini e dei giovani, basandosi nel farlo su un modello completo (e non orientato esclusivamente alla funzionalità) della competenza di lettura.

Nel concreto, in 61 classi scolastiche (3./4. e 7./8. anno scolastico, circa 1'100 allievi) hanno trovato applicazione due differenti metodi di insegnamento: da un lato la promozione nell'ambito di una struttura aperta che supporta la lettura individuale e guidata dagli interessi, dall'altro un programma di esercitazione sistematica e condotto entro margini ristretti.

Ai fini della misurazione dei progressi compiuti nella lettura si utilizza un insieme di strumenti: per mezzo di questionari vengono rilevati gli atteggiamenti e il comportamento letterario nel tempo libero, le prestazioni letterarie vengono misurate per mezzo di diversi strumenti di test (*Stolperwörtertest* (test delle «parole d'inciampo»), ELFE nonché il test – appositamente sviluppato a questo scopo – per la determinazione della prestazione di lettura empatica TELL), in modo da poter presentare risultati differenziati relativi all'efficacia dei diversi metodi di promozione con riferimento a diversi campioni statistici e ambiti parziali della competenza di lettura e da poter fare affermazioni in merito agli effetti di tali metodi.

Nel momento t1 – dopo il primo intervento, rispettivamente dopo la promozione della lettura guidata dagli interessi all'interno della struttura didattica aperta – è possibile osservare un incremento più marcato dell'attività di lettura e in particolare della lettura durante il tempo libero rispetto all'insegnamento tradizionale; al contrario, le competenze di base sono state sviluppate meglio nell'ambito dell'insegnamento tradizionale. Emergono inoltre effetti differenziati presso i bambini e i giovani.

I motivi per cui a livello di scuola primaria l'insegnamento guidato dagli interessi non ha praticamente alcun effetto sugli atteggiamenti, i comportamenti e le competenze non sono tuttavia ancora stati chiariti. È possibile che il beneficio della lettura guidata dagli interessi sia pertanto limitato nella fase di primo apprendimento della lettura, poiché durante questa fase riveste un ruolo centrale l'acquisizione delle competenze di base più che l'interesse ai contenuti delle letture svolte.

Dai risultati finora raccolti emerge infatti nel complesso che la «competenza di lettura» non costituisce un costrutto omogeneo, bensì un conglomerato di differenti dimensioni di competenza in cui le varie competenze parziali possono essere stimulate per mezzo di misure didattiche differenziate.

Parole chiave: competenza di lettura, lettura empatica, didattica specialistica empirica, elaborazione di test, efficacia, metodi di insegnamento, studio d'intervento, insegnamento aperto.

Development of reading competence: Measures – Measurements – Effects

Summary

Following findings of the 2000 and 2003 PISA Studies, the intervention study *Promoting Reading- and Writing Competencies* examines the effectiveness of measures schools take regarding children's and adolescents' reading accomplishments. The study is based on a comprehensive reading competence model, which is not aligned solely to functionality.

Two different methods of instruction were used in 61 school classes (3rd / 4th and 7th / 8th school years, approximately 1100 learners): an open approach to reading and writing promotion, which supports interest-led individual reading, as opposed to a narrowly stipulated systematically guided training programme.

Learning improvements are measured with an ensemble of instruments. Questionnaires survey attitudes and literal behaviour in leisure time; different tests (stumbleword test, ELFE and a specially developed Test for the Evaluation of Emphatic Reading Achievement – *Test zur Ermittlung empathischer Leseleistung (TELL)*) measure literal accomplishments. This permits the presentation of differentiated findings on the effectiveness of each of the different promotion methods relating to various samples and to different aspects of reading competencies. It also permits assertions regarding the effects of the two instruction methods.

At time t1, after the first intervention, a strong increase was observed in reading activity and in particular in leisure time reading namely within interest-led reading in the open approach, as compared to traditional instruction. Conversely, basic competencies developed better in traditional instruction. Moreover, differential effects were observed between children and adolescents.

The reasons for the limited effects of the interest-led instruction on the attitudes, behaviours and competencies at the primary school level, however, are not yet clarified. Possibly the benefit of interest-led reading is so small to early readers because the acquisition of basic competencies predominates this phase and less so the interest in reading contents.

Overall results so far show that «reading competence» is no homogenous construct but a conglomerate of different competence dimensions, with each of these component skills accordingly stimulated by different didactic measures.

Keywords: reading competence, emphatic reading, empirical subject didactics, test development, effectiveness, instruction methods, intervention study, open instruction