

- Glück, C. W., & Mußmann, J. (2009). Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine „Inklusive Sprachheilpädagogik“. *Sprachheilarbeit*, 54 (5), 212–219.
- Grohnefeld, M. (2014). Weichenstellungen und Perspektiven der neueren Geschichte. In M. Grohnefeld (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. (S. 134 – 140). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kessler, A. (1968). Podiumsdiskussion. In: 8. Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. DGS, 32-40.
- Kröhneht, H. (1968). Das Studium der Sprachheilpädagogik. In: 8. Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. DGS, 84-92.
- Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5), 194–202.
- Motsch, H. J. (2009). Förderschwerpunkt Sprache: Still-stand-ards oder zukunftstaugliche Innovation? In M. Burghardt, S. Prändl, & F. B. Wember (Eds.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. Mit 7 Tabellen (1st ed., pp. 233–245). München [u.a.]: Reinhardt.
- Petzold, H., & Fengler, A. (2016). Praxis des Gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Sprache an sächsischen Grundschulen. In U. Stitzinger, S. Sallat, & U. Lüdtke (Eds.), *Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis. Bd. 2: Sprache und Inklusion als Chance? Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Zugleich Tagungsband Bundeskongress der dgs Hannover 2016 (pp. 87–93). Idstein: Schulz-Kirchner
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., Mckean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (4), 416–435.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). Rahmenrichtlinien zur Professionalisierung
- Spreer, M. (2014). "Schlage nach und ordne zu!" Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Eds.) *Sprache professionell fördern: kompetent, vernetzt, innovativ* (83-90). Idstein: Schulz-Kirchner.

Dana-Kristin Marks, Andreas Mayer & Wilma Schönauer-Schneider

## Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses



### 1 Einleitung

Die Fähigkeit, Texte lesen und verstehen zu können, stellt eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (Souvignier & Antoniou, 2007). Im schulischen Kontext spielt das sinnentnehmende Lesen spätestens ab der dritten Klasse in nahezu allen Fächern eine zentrale Rolle und wird von Lehrkräften üblicherweise implizit vorausgesetzt.

Die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) aus dem Jahr 2016 (Hulßmann et al., 2017) belegen jedoch, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit Texten Schülerinnen und Schüler in Deutschland vor deutliche Schwierigkeiten stellt. So wurden in etwa 75% der teilnehmenden EU-Staaten im Bereich des Leseverständnisses signifikant bessere Leistungen erzielt als in Deutschland.

In diesem Zusammenhang erscheint insbesondere das Ergebnis der schwächsten Leserinnen und Leser in Deutschland besorgniserregend. 19% der teilnehmenden Kinder erreichten maximal die Kompetenzstufe 2, ein Anteil, der nur in vier teilnehmenden Staaten höher ausfiel. Diese Schüler sind bestenfalls in der Lage, „explizit angegebene Informationen zu identifizieren und eine Kohärenz auf lokaler Ebene herzustellen“ (Bremerich-Voss, Wendt & Bos, 2017, S. 92). „Für diese Gruppe ist zu erwarten, dass sie in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein wird, wenn es nicht gelingt, sie maßgeblich zu fördern“ (Bos, Vaitin, Hulßmann, Wendt & Goy, 2017, S. 15).

Es besteht also offensichtlich dringender Handlungsbedarf, was die Entwicklung und Evaluation schulischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit beeinträchtigtem Leseverständnis angeht.



## 2 Komponenten des Leseverständnisses

### 2.1 Begriffsklärung

Die Fähigkeit, Texte zu verstehen ist ein komplexer Prozess, der deutlich mehr beinhaltet als die alleinige Rekonstruktion der im Text explizit festgehaltenen Bedeutungen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine aktive Konstruktionsleistung, bei der die im Text enthaltenen Aussagen verarbeitet und mental repräsentiert und aktiv mit dem Vor- Welt- und Sprachwissen zu neuen differenzierteren Episoden verknüpft werden. „Lesen ist demnach keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)konstruktion der Textbedeutung. [...] Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem die Wissensvoraussetzungen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002, S. 7).

Um diese Leistung erbringen zu können, müssen Leserinnen und Leser über hierarchieniedrige Fähigkeiten auf Wort- und Satzebene und hierarchiehohe Fähigkeiten auf Textebene verfügen, wobei es sich insbesondere bei den für das Verstehen von Sätzen und Texten zentralen Teilfähigkeiten um sprachliche Verstehensleistungen handelt, die nicht nur beim Lesen zum Einsatz kommen (z. B. Dekodieren semantischer und grammatischer Strukturen, Schlussfolgern). Entsprechend definiert der „Simple-View-of-Reading“ (Hoover & Gough, 1990) das Leseverständnis als Produkt aus Worterkennung – der Umwandlung gedruckter Wörter in Lautsprache - und dem Sprachverständnis, der semantisch-lexikalischen und syntaktisch-morphologischen Verarbeitung sprachlicher Äußerungen. Da eine angemessene Worterkennung, das Beherrschen des Wortschatzes sowie die grammatische Dekodierung der sprachlichen Strukturen aber primär ein Verstehen auf Wort- und Satzebene garantieren, muss der Ansatz des „Simple-View-of-Reading“ ergänzt werden durch die Fähigkeit, sich aktiv-strategisch mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen und so einzelne Aussagen zueinander in Beziehung zu setzen und zu einem Gesamtbild zusammenzuführen.

### 2.2 Worterkennung

Unter dem Begriff der Worterkennung wird die spezifische schriftsprachliche Leistung verstanden, gedruckte Wörter mittels der indirekten Lesestrategie oder der direkten automatisierten Worterkennung in Lautsprache umzuwandeln. Bei der Worterkennung handelt es sich um die grundlegend notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung für das Leseverstehen. Es ist anzunehmen, dass erst eine ausreichende Automatisierung der Worterkennung kognitive Ressourcen für die inhaltliche Verarbeitung auf Satz- und Textebene freisetzt. Muss ein Leser ein zu hohes Ausmaß seiner kognitiven Ressourcen und Aufmerksamkeitskapazität auf die Lesetechnik lenken,

stehen für die grammatische Dekodierung und die aktiv-strategische Auseinandersetzung kaum mehr Kapazitäten zur Verfügung. Positiv ausgedrückt können Leserinnen und Leser die Aufmerksamkeit dann auf die hierarchiehöheren Anforderungen auf Textebene lenken, wenn es ihnen gelingt, die einzelnen Wörter eines Textes weitgehend bewusstseinsfern mittels der direkten Strategie zu verarbeiten. Die Bedeutung der automatisierten Worterkennung und damit der Lesegeschwindigkeit für das Leseverständnis unterstreichen auch Berringer et al. (2003, S. 102), die – ein intaktes Sprachverständnis voraussetzend – davon ausgehen „...that if the bottleneck in word reading is eliminated through explicit code-based instruction, then reading comprehension will develop normally“.

Damit können Unterstützungsmaßnahmen, die auf eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit abzielen zumindest im Primarbereich indirekt als Förderung des Leseverständnisses interpretiert werden.

### 2.3 Grammatische und lexikalische Fähigkeiten

Der Umfang und die Differenziertheit des Wortschatzes spielen im Kontext des Leseverständnisses eine bedeutende Rolle. Um Sätze und Texte vollständig verstehen zu können, ist es notwendig, die Bedeutung zumindest des größten Teils der Wörter zu kennen bzw. sie sich aus dem Kontext erschließen zu können (Joshi, 2005).

Biemiller (1999) konnte zeigen, dass Kinder, die im letzten Jahr vor der Einschulung hinsichtlich des Wortschatzumfangs zu den schlechtesten 25% gehörten, in den folgenden Jahren bei Überprüfungen des Leseverständnisses signifikant schlechter abschnitten als Kinder mit durchschnittlichen lexikalischen Fähigkeiten. In der sechsten Klasse sind ihnen ihre Altersgenossen im Bereich des Leseverstehens um bis zu drei Jahren voraus. Ein Vergleich zwischen Kindern mit gutem und schlechtem Leseverständnis von Ricketts, Nation und Bishop (2007) ergab, dass Kinder mit schlechtem Leseverständnis bei einer normierten Überprüfung des Wortschatzes fast zwei Standardabweichungen schlechter abschnitten als Kinder mit unauffälligerem Leseverständnis.

Dasselbe gilt für syntaktisch-morphologische Fähigkeiten. Grammatische Strukturen, die in der lautsprachlichen Modalität nicht angemessen dekodiert werden können, dürften auch beim Lesen nicht verarbeitet werden können. Aufgrund des Fehlens nonverbaler Informationsträger und der üblicherweise komplexeren Syntax in der schriftsprachlichen Modalität wirken sich Defizite in der Sprachverarbeitung auf das Leseverständnis vermutlich auch stärker aus als in der lautsprachlichen Kommunikation.

Aufgrund der sukzessiv steigenden sprachlichen Komplexität in Lesetexten ist anzunehmen, dass die Bedeutung semantischer und grammatischer Fähigkeiten für das Leseverständnis mit zunehmender Alter zunimmt. So kommen Marx und Jungmann (2000) in einer Überprüfung des „Simple-View-of-Reading“ für den deutschsprachigen Raum zu dem Ergebnis, dass Schwierigkeiten mit der Worterkennung bei Lesanfängern den Hauptgrund für ein beeinträchtigtes Leseverstehen darstellen, während mit zunehmender Lesefertigkeiten und wachsender Komplexität der Lesetexte das Hörverstehen die obere Leistungsgrenze im Leseverstehen bildet.

Die Bedeutung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten im Kontext des Leseverständnisses konnten Gatts, Fey, Zhang und Tomblin (1999) belegen. Mehr als die Hälfte der Zweitklässler mit beeinträchtigtem Leseverständnis erzielte bei einer Überprüfung produktiver und rezeptiver semantisch-lexikalischer sowie grammatischer Fähigkeiten Ende des Vorschulalters unterdurchschnittliche Ergebnisse, während dies nur bei 9% der Kinder mit unauffälligem Leseverständnis der Fall war.

#### 2.4 Aktive, strategische Auseinandersetzung mit Textinhalten

Die Worterkennung sowie lexikalische und grammatische Fähigkeiten sichern das Leseverständnis auf Wort- und Satzebene. Um ein tieferes Verständnis eines Textes zu generieren, müssen Leserinnen und Leser in der Lage sein, sich aktiv-strategisch mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen, die Informationen einzelner Sätze auf das Wesentliche zu verdichten und zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Zu diesem Zweck müssen auch die im Text nicht explizit genannten Informationen sowie bereits vorhandenes Wissen zur Thematik ergänzt und Schlussfolgerungen gezogen werden. Der Prozess der Bildung dieses sogenannten Situationsmodells bewirkt, dass die beim Lesen verarbeiteten Informationen keine isolierten Bedeutungseinheiten darstellen, sondern mit dem bereits vorhandenen Wissen zu neuen, differenzierteren Episoden im Langzeitgedächtnis verknüpft werden. Es handelt sich dabei um den Prozess, den Leserinnen und Leser kennen, wenn während des Lesens eines Textes sukzessive Bilder im Kopf entstehen, die deutlich mehr Informationen umfassen als das was explizit beschrieben wird.

Um Schülerinnen und Schüler bei der aktiven Auseinandersetzung mit Texten effektiv zu unterstützen, gilt die Vermittlung von Lesestrategien als ein vielversprechender Kandidat. Wie die Kenntnis und die Anwendung dieser Strategien diagnostisch erfasst und gefördert werden können, wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

### 3 Erfassen von Lesestrategien beim Lesen von Texten im Grundschulalter

#### 3.1 Diagnostik des Textverstehens

Das Verstehen von Texten wird häufig mittels Fragen mit genau definierten Antworten überprüft. Ein standardisiertes Verfahren zum Lesesinnverstehen ist der Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6) (Lenhard & Schneider, 2006) mit multiple-choice-Fragen auf Textebene.

Diese Vorgehensweise legt den Schwerpunkt auf das bereits erstellte Situationsmodell eines Textes. Für eine differenzierte Förderplanung müsste jedoch ebenso überprüft werden, wie Kinder Interpretationen von Texten konstruieren und welche Strategien sie dabei einsetzen (u. a. Kamhi, 1997). Derzeit erfassen nur wenige Verfahren solche Konstruktionsprozesse bzw. Strategieanwendungen, denn Lesestrategien sind vorrangig Lernstrategien und „gelten gerade bei Kindern im Grundschulalter als empirisch nur sehr schwer erfassbar“ (Hellmich, 2015, S. 84). Als Gründe werden die noch nicht vollständig entwickelten metakognitiven Fähigkeiten von Grundschulkindern angeführt, die für die Reflexion von Strategien notwendig sind. Dennoch gibt es einige Ansätze zur Diagnostik von Lesestrategien.

#### 3.2 Diagnostik von Lesestrategien

Die Überprüfung von Strategien kann methodisch anhand von offline- oder online-Verfahren realisiert werden. Offline-Verfahren (Reflexionsebene) verwenden häufig Selbstberichte in Form von Fragebögen oder Interviews. Schülerinnen und Schüler sollen vor oder nach dem Leseprozess angeben, ob bzw. wie häufig sie Lesestrategien einsetzen und nutzen. Diese reflexive eigene Beurteilung des Leseprozesses wird derzeit eher bei älteren bzw. leistungsstarken Kindern angewandt, z. B. im standardisierten Würzburger Lese-Strategie-Wissenstest für die Klassen 7-12 (WLSTR 7-12; Schlagmüller & Schneider, 2007). Die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufgaben mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten, die sie mit den Noten 1 bis 6 bewerten. Beispielsweise sollen sie sich einen schwierigen Text mit unbekanntem Wörtern oder nicht verständlichen Zusammenhängen vorstellen und überlegen, was sie in dieser Situation machen. Eine mögliche Antwort zum Bewerten ist: „Ich unterstreiche die unbekanntesten Wörter, um am nächsten Tag die Lehrkraft um Rat fragen zu können“ (Schlagmüller & Schneider, 2007, S. 3).

Der Vorteil von Fragebögen besteht in der leichten und schnellen Handhabung. Die Kinder werden hier nicht in ihrem Leseprozess gestört, sondern können unabhängig von einer Leseaufgabe in Ruhe antworten. Allerdings gibt es Forschungshinweise darauf, „that learner-perceived self-reports of strategies may not correspond to actual learner behavior“ (Veenmann, 2011, S. 207). Es müssen hier rückblickend zuvor

angewandte Prozesse aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Somit kann es zu Ver-gessen und falschen Erinnerungen kommen. Zudem geschieht das Ausfüllen von Fra-gebögen auf Reflexionsebene, so dass auch schnell Effekte sozialer Erwünschtheit und Pauschalisierungen auftreten können.

Online-Verfahren richten ihr Augenmerk auf die Handlungsebene. Sie laufen parallel zur Bearbeitung von Leseaufgaben und beinhalten Beobachtungen, think-aloud-Pro-tokolle oder die Messung von Augenbewegungen während des Lesens (u. a. Veen-man, 2011). Vorteil ist, dass das tatsächliche Leserverhalten und keine subjektive Le-serwahrnehmung erfasst werden. Derartige online-Methoden bergen jedoch etliche Nachteile. Think-aloud-Protokolle sind häufig nicht vollständig, v.a. wenn Kinder ihre Gedanken sprachlich nicht angemessen ausdrücken können. Zudem können derartige Protokolle den Leseprozess von schwachen Leserinnen und Lesern zusätzlich stören und zu verzerrten Ergebnissen führen. Beobachtungen können nur offenes Verhalten erkennen und keine Gedanken oder zugrundeliegenden Motive erfassen, z. B. ob ein Kind die Strategie generell nicht nutzen kann oder ob es die Fähigkeit besitzt und nicht daran denkt bzw. entschieden hat die Strategie bewusst nicht einzusetzen. Zudem sind online-Verfahren sehr zeitaufwändig und benötigen komplizierte Kodiersche-mata (Schellings & van Hout-Wolders, 2011).

In Studien mit Grundschulkindern des vierten Schuljahres wurden diese beiden Ver-fahren im deutschsprachigen Raum verglichen (Hellmich, 2015; Wernke, 2013). Off-line wurden Lesestrategien durch einen Fragebogen erfasst (z. B. Bereich Überwa-chung: „Während des Lesens habe ich mich immer wieder gefragt, ob ich alles ver-standen habe“, Wernke, 2013, S. 176). Die Kinder konnten standardisierte Fragen im Likert-Skalen-Format mit vier Antwortmöglichkeiten beantworten oder ihre Antwor-ten erklären, so dass ein Einsatz von Fragebögen auch mit jüngeren Kindern möglich war. Analysen bestätigten den verwendeten Fragebogen als reliables Messinstrument mit einer hohen internen Validität (Wernke, 2013). Aufgrund der sprachlichen Kom-plexität und hohen sprachlichen Reflexionsleistung sind diese Ergebnisse jedoch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf fraglich und anhand adaptierter Ver-fahren (u. a. textoptimierte Fragen, visuelle Hilfen beim Ankreuzen) zu evaluieren.

Online wurden Kinder zusätzlich beim Lesen von Texten und anschließendem Beant-worten von Fragen beobachtet. Den Kindern wurden zum Text u. a. Stifte, Lineal, und ein Wörterbuch zur Verfügung gestellt. Beobachtet wurde anhand von Fragen, z. B. „Notiert das Kind beim Lesen Wichtiges am Rand?“ (Läsche, 2008, S. 30). In den Aus-wertungen wurde deutlich, dass sich die Ergebnisse des Fragebogens von den Be-obachtungen signifikant unterscheiden (Hellmich, 2015). Im Fragebogen gaben leis-tungsschwächere Leserinnen und Leser an, mehr Lesestrategien einzusetzen, wäh-rend in den Beobachtungsdaten eher Kinder mit besserer Lesekompetenz Strategien

anwandten. Ersteres könnte auch bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbe-darf zutreffen.

### 3.3 Diagnostik der Strategie Comprehension Monitoring

Beim Comprehension Monitoring handelt es sich um eine metakognitive Strategie, bei der Kinder ihr Verstehen überprüfen und unvorhergesehene Probleme wie unbe-kannte Wörter bzw. nicht plausible Inhalte (Erwartungsverletzungen, Inkonsistenzen) entdecken. Beim Lesen geschieht dies u. a. durch kleine Pausen mit der Überlegung, ob Wörter bzw. Inhalte verstanden wurden und Sinn ergeben. Als regulierende Reak-tion auf ein erkanntes Problem erfolgen normalerweise Handlungen wie nochmaliges Lesen, Nachschlagen im Lexikon oder Nachfragen bei anderen. Normalerweise ent-halten Texte keine Inkonsistenzen oder bewusst unbekannte Wörter. Grundschulkin-der kennen jedoch nicht immer alle Begriffe oder erleben Missverstehen durch Ver-lesungen, so dass diese Strategie hilfreich ist, v.a. für Kinder mit Sprachverständnis-problemen und schlechter Lesekompetenz.

Monitoringfähigkeiten können offline in Fragebögen (z. B. „Wenn ich eine Textstelle nicht verstehe, lese ich sie noch einmal.“) oder online durch Beobachtungen mit an-schließender Kodierung überprüft werden, z. B. ob ein Kind beim Lesen stützt und Anzeichen von Unsicherheit (Sinnrunzeln) zeigt bzw. ob es unbekannte Wörter mar-kiert oder nachfragt. In Testsituationen werden hier gezielt schwierige Wörter (z. B. Plateau anstelle von Gipfel) eingebaut.

Manche Studien überprüfen Monitoringfähigkeiten durch Texte mit und ohne Inkon-sistenzen (u. a. Wassenburg, Beker, van den Broek & van der Schoot, 2015). In einer eigenen Pilotstudie zur Diagnostik von Lesestrategien wurden kurze Geschichten der Studie von Wassenburg et al. (2015) ins Deutsche adaptiert und sprachlich für Kinder mit Förderbedarf optimiert (vgl. Tab. 1). Die Kinder müssen hier entscheiden, ob ein kurzer Text Sinn ergibt oder nicht.

#### Tab. 1: Ausschnitt aus einem Text mit Inkonsistenzen

Lena möchte einen langen Spaziergang machen. Es ist draußen sehr heiß, aber das ist ihr egal. (...) Lena zieht ihre Winterjacke und ihren Wollschal an (...).

### 3.4 Weitere diagnostische Möglichkeiten

Neben den beschriebenen Verfahren können auch gezielte Aufgabenstellungen den effektiven Einsatz von Lesestrategien erfassen. Beispielsweise könnten Kinder aufge-fordert werden, jeweils Absätze zusammenzufassen oder selbst Fragen zu Texten zu formulieren.

## 4 „Lesetricks von Professor Neugier“ - Ein Förderkonzept für den Klassenunterricht

### 4.1 Entstehungshintergrund

Die Entwicklung des nachfolgend vorgestellten Förderkonzeptes ist eingebettet in ein Anfang 2017 am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU München gestartetes Forschungsprojekt.

In einem ersten Teilprojekt wurden im Rahmen einer Literaturrecherche Interventionsstudien gesichtet, die das Ziel einer Verbesserung des Leseverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien verfolgten. Die Studien wurden Kriterien geletet kategorisiert und unter anderem hinsichtlich der angebotenen Lesestrategien, der Vermittlungsmethode oder der Intensität der Förderung miteinander verglichen. Metaanalytisch wurden auf diese Weise die vorliegenden Wirksamkeitsnachweise von strategieorientierten Konzepten in Bezug auf das Leseverständnis sowie das Wissen um bzw. die Anwendung der vermittelten Verstehensstrategien sowie moderierende Faktoren zusammengetragen (Mayer & Marks, i.V.). Im Rahmen eines zweiten Teilprojektes wurde auf der Grundlage des aufgearbeiteten internationalen Forschungsstandes ab Herbst 2017 ein Förderkonzept für die schulische Praxis entwickelt, das die am erfolgversprechendsten Strategien fokussiert.

### 4.2 Grundlagen des Förderkonzepts

#### 4.2.1 Zielgruppe

Bei diesem Förderkonzept handelt es sich um eine strategieorientierte Klassenintervention, die auf die Bedürfnisse und sprachlich-kognitiven Voraussetzungen sprach-erwerbsgestörter und lernschwacher Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe ausgerichtet ist. Die Zielgruppe sind demnach Kinder ab dem 4. Schuljahr, die trotz ausreichend erworbener Lesefertigkeiten Leseverständnisschwierigkeiten aufweisen.

#### 4.2.2 Aufbau und Inhalte

Abgeleitet aus den Ergebnissen der erwähnten Metaanalyse ist innerhalb des Konzepts die Vermittlung von sechs Strategien vorgesehen, die auf eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gelesenen abzielen:

- Generieren mentaler Bilder zu Textinhalten („mental imagery“)
- Aktivieren von Vor- bzw. Hintergrundwissen
- Vorhersagen treffen (auf der Grundlage der Überschriften oder ggf. integrierter Bilder)
- Fragen an den Text stellen

- Überwachen des eigenen Verstehens in Bezug auf unbekannte Wörter und Inkonsistenzen („Comprehension monitoring“)
- Zusammenfassen von Textabschnitten.

Das Förderkonzept besteht aus 24 Unterrichtseinheiten, in denen die Strategien zweimal wöchentlich innerhalb eines Schulhalbjahres von der Lehrkraft vermittelt und geübt werden. Die Strategien werden zunächst einzeln und nacheinander eingeführt. Nach jeweils fünf bis zehn Einheiten werden die bis zu dem jeweiligen Zeitpunkt thematisierten Strategien in Übungsstunden wiederholt und auf diese Weise die gleichzeitige Anwendung mehrerer Strategien geübt. Dies stellt bereits eine Besonderheit des Förderkonzepts dar. Einen Überblick über die einzelnen Förderereinheiten des Konzepts gibt Tabelle 2.

Tab. 2: Überblick über die 24 Förderereinheiten

Einheit	Inhalt
1	Einführung
2-6	Strategie 1: Mental Imagery
7-8	Strategie 2 & 3: Aktivierung von Hintergrundwissen; Vorhersagen treffen/Überschrift beachten
9	Strategie 4: Fragen an den Text stellen
10	Übung und Wiederholung der bislang erarbeiteten Strategien: Mental Imagery, Überschrift beachten, Hintergrundwissen aktivieren, Fragen an den Text stellen
11-12	Strategie 5: Comprehension monitoring (Teil 1) Klären unbekannter Wörter
13-14	Strategie 5: Comprehension monitoring (Teil 2) Inkonsistenzen entdecken, Klärung nicht verstandener Zusammenhänge
15	Übung und Wiederholung der bislang erarbeiteten Strategien: Mental Imagery, Überschrift beachten, Hintergrundwissen aktivieren, Vorhersagen treffen, Klären unbekannter Wörter, Fragen an den Text stellen
16-20	Strategie 6: Zusammenfassen
21-24	Üben des Einsatzes aller Strategien anhand von Geschichten und Sachtexten (Transferübungen)

#### 4.2.3 Prinzipien des Konzepts

Neben der sukzessiven Einführung und der punktuellen Wiederholung der einzelnen Verstehensstrategien in Übungsstunden liegen weitere Besonderheiten des neu entwickelten Förderkonzepts vor allem in der didaktisch-methodischen Herangehensweise, die eine explizite Vermittlung der Strategien mit variantenreichen Übungsmöglichkeiten im Klassenverband mit steigendem Schwierigkeitsgrad vorsieht. Folgende Prinzipien waren bei der Entwicklung des Konzepts handlungsleitend.

- Einbezug einer Identifikationsfigur und Visualisierung der Strategien: Um die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Anwendung von Verstehensstrategien zu schaffen, soll auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zunächst ein positives Problembewusstsein für das Nichtverstehen von Texten entwickelt werden. Zu diesem Zweck wird gleich zu Beginn eine Identifikationsfigur in Gestalt eines neugierigen Professors eingeführt, welcher die Kinder in jeder Stunde begleitet und in die verwendeten Arbeitsmaterialien integriert wird. So erhalten die Kinder für jede Strategie ein Merkblatt, auf dem der durch „Professor Neugier“ kennengelernte Lesetrick visualisiert ist. Die einzelnen Merkblätter werden nach und nach zu einem „Strategiefächer“ zusammengebunden und dienen als Unterstützung bei der zunehmend eigenständigen Anwendung der Strategien in den Übungsstunden.
- Kombination aus direkter Lehrerinstruktion und zunehmend selbstständiger Anwendung der Strategien als Vermittlungsmethode: Bei der Einführung der einzelnen Strategien steht die explizite, direkte Instruktion der Lehrkraft im Vordergrund. Die Lehrkraft erläutert die Bedeutung der fokussierten Verstehensstrategie und modelliert deren Anwendung. Dieser stark lehrerangeleiteten Phase folgen Übungen in Kleingruppen und/oder in Partnerarbeit.

- Die Schülerinnen und Schüler erhalten auf dem Weg zur selbstständigen Anwendung der Strategien Hilfestellungen, die nach und nach abgebaut werden und so der Schwierigkeitsgrad gesteigert wird. Verdeutlicht werden kann das zum Beispiel an der Vermittlung der Strategie des Zusammenfassens, welche sich über folgende Zwischenschritte vollzieht:
  - 1.) Identifizierung und Streichung unwichtiger Informationen in kurzen Sätzen (z. B. Wörter oder Phrasen)
  - 2.) Identifizierung der Kernaussage eines Absatzes aus drei vorgegebenen Alternativen in bekannten Texten
  - 3.) Formulierung der Kernaussagen zu den einzelnen Absätzen eines Textes, in dem die wichtigsten Wörter oder Satzteile bereits unterstrichen sind
  - 4.) freie Formulierung der Kernaussage zu den einzelnen Abschnitten einer Geschichte

#### 5.) Verfassen einer Zusammenfassung zu einer Geschichte ohne weitere Hilfestellung

- Ritualisierter Aufbau der Strategievermittlung: Die genannten Vermittlungsmethoden finden sich in jeder Fördereinheit in dem gerade beschriebenen Ablauf wieder. Eine Fördereinheit besteht demnach aus drei Phasen. Zu Beginn wird die Bedeutung der Strategie an einem Beispiel verdeutlicht und deren Anwendung durch die Lehrkraft modelliert. In Übungsphase 1 wenden die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung und Anleitung der Lehrkraft die Strategie(n) an. Abschließend wird eine zweite Übungsphase durchgeführt, in der der Strategieinsatz mit größerer Eigenverantwortung in Partnerarbeit erfolgt.

- Verwendete Materialien: Neben dem Übungssetting wird auch der Schwierigkeitsgrad der verwendeten Texte bei der Einführung neuer Strategien sukzessive erhöht. Ausgangspunkt der Strategievermittlung sind zunächst sehr kleine schriftsprachliche Einheiten (einzelne Wörter, dann Sätze, dann Absätze) oder auch von der Lehrkraft vorgelesene Texte. Erst in einem nächsten Schritt lesen die Kinder selbst Texte. Als Textart werden den Kindern Geschichten präsentiert, Sachtexte werden in diesem Förderkonzept nicht berücksichtigt. Ein weiteres Kennzeichen des methodischen Vorgehens ist, dass bewusst Texte im Laufe der Förderung mehrmals verwendet werden und zum Beispiel in den Übungsstunden, in denen mehrere Strategien gleichzeitig angewendet werden sollen, erneut zum Einsatz kommen. Das heißt, das Einüben der verschiedenen Strategien erfolgt an ein- und demselben Text, sodass die Kinder mit den Inhalten des Textes bereits vertraut sind und sich stärker auf die Anwendung der Strategien fokussieren können.

#### 4.3 Ausblick: Evaluation des Förderkonzepts

In den kommenden Jahren soll das Förderkonzept umfassend evaluiert werden. Im Rahmen einer ersten Machbarkeitsstudie wurde das Programm im zweiten Schulhalbjahr 2017/18 im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten in der Einzel- und Kleingruppensituation sowie in zwei vierten Klassen eines Sonderpädagogischen Förderzentrums erprobt. In diesem Zusammenhang standen zunächst die Beurteilung der Umsetzbarkeit des entwickelten Förderkonzepts mit lern- und sprachschwachen Grundschulkindern im Klassenverband, die Angemessenheit der entwickelten Materialien sowie eine erste Schätzung der zu erwartenden Effektgrößen in Bezug auf Verbesserungen im Textverständnis im Vordergrund. Darüber hinaus wurden für jede Fördereinheit Bögen ausgegeben, die einer kriteriengeleiteten Rückmeldung zur Umsetzbarkeit im Klassensetting dienen. Ausgewählte Fördereinheiten wurden zudem per Video aufgezeichnet.

Zur Sicherstellung der Programmtreue wurden die an der Machbarkeitsstudie beteiligten Lehrkräfte vom Forschungsteam an zwei Nachmittagen in der Durchführung der Intervention geschult und mit dem Manual sowie allen weiteren benötigten Materialien ausgestattet.

Eine Optimierung des Konzepts erfolgt nach Abschluss der Studie auf der Grundlage der Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte. Eine weitere kontrollierte Interventionsstudie mit einer größeren Stichprobe (geplantes N=150) wird im Schuljahr 2018/19 folgen, um die Effektivität des Förderkonzepts in Bezug auf das Leseverständnis sowie die Anwendung von Verstehensstrategien beim Lesen eines Textes zu evaluieren.

## Literatur

- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W., & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 6-27.
- Berninger, V. W., Vermeulen, K., Abbott, R. D., McCurthen, D., Cotton, S., Cude, J., Dorn, S., & Sharon, T. (2003). Comparison of three Approaches to Supplementary Reading Instruction for Low-Achieving Second Grade Readers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 101-116.
- Bieniller, A. (1999). *Language and Reading Success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Bos, W., Vaitin, R., Hufmann, A., Wendt, H., & Goy, M. (2017). IGLU 2016. Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hufmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. Lankes, N. McElivany, T. Stubbe, R. Valentin (Hrsg.), IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 13-28). Münster, New-York: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H., & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In A. Hufmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. Lankes, N. McElivany, T. Stubbe, R. Valentin (Hrsg.), IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 79-142). Münster, New-York: Waxmann.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, B. (1999). *Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation*. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- Hellmich, F. (2015). Lesestrategien und Leseerfolg bei Kindern im vierten Grundschuljahr - Analysen mit Fragebogen- und Beobachtungsverfahren. In A. Kaiser (Hrsg.), *Innovative Erhebungsverfahren* (S. 84-98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hufmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElivany, N., Stubbe, T., Vaitin, R. (Hrsg.). (2017). IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New-York: Waxmann.
- Joshi, R. (2005). *Vocabulary: A Critical Component of Comprehension*. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Kahmi, A. G. (1997). Three perspectives on comprehension: Implications for assessing and treating comprehension problems. *Topics in Language Disorders*, 17 (3), 62-74.
- Läche, J. (2008). *Lesestrategien und Lesekompetenzen von Grundschulkindern*. Oldenburg: Oldenburger VorDrucke 574/08.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). Ein Leserverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE). Göttingen: Hogrefe
- Lenhard, A., & Lenhard, W. (2017). Diagnoseverfahren zur Erfassung schriftsprachlicher Leistungen. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 174-198). Weinheim: Juventa Beltz.
- Mary, H., & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter. Eine Prüfung des Simple View of Reading- Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 81-93.
- Mayer, A., & Marks, D.-K. (i.V.). Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien – eine meta-analytische Untersuchung zur Effektivität
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11, 235-257.
- Schellings, C., & van Hout-Wolders, B. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: theoretical and empirical considerations. *Metacognition Learning*, 6, 83-90.
- Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2007). WLST 7-12. Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12. Ein Verfahren zur Erfassung metakognitiver Kompetenzen bei der Verarbeitung von Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E., & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 46-62.
- Veenman, M. V. J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition Learning*, 6, 205-211.
- Wassenburg, S. I., Bekker, K., van den Broek, P., & van der Schoot, M. (2015). Children's comprehension monitoring of multiple situational dimensions of narrative. *Reading and Writing*, 28, 1203-1232.
- Wernke, S. (2013). *Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen*. Münster: Waxmann.