

Tanja Jungmann | Beate Gierschner |  
Marlene Meindl | Stephan Sallat (Hrsg.)



## **Sprach- und Bildungshorizonte**

Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**Besuchen Sie uns im Internet: [www.schulz-kirchner.de](http://www.schulz-kirchner.de)**

1. Auflage 2018

ISBN 978-3-8248-1240-0

eISBN 978-3-8248-9942-5

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2018

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Eitel

Umschlagfoto: © Beate Gierschner

Druck und Bindung: medienHaus Plump GmbH,

Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Die Informationen in diesem Buch sind von den Herausgebern und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Herausgeber bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106 ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig.

Anfrage über: [info@schulz-kirchner.de](mailto:info@schulz-kirchner.de)

# Inhalt

## Schwerpunktübergreifende Aspekte

*Tanja Jungmann, Beate Gierschner, Marlene Meindl & Stephan Sallat*

**Sprach- und Bildungshorizonte in verschiedenen Sozialisations- und  
Bildungskontexten wahrnehmen, beschreiben und erweitern ..... 15**

*Christian W. Glück*

**Professionalität und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik -  
gestern, heute, morgen ..... 33**

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

**Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses . 41**

*Christa Schlenker-Schulte, Vera Oelze & Julia Stamer*

**Dialog-Journale - ein Motor zum Schreiben-Lernen ..... 54**

*Maximilian Hamann, Andreas Mayer, Laura Gabler & Stefan Ufer*

**Spracherwerbsstörungen und mathematische Lernschwierigkeiten ..... 68**

## Sprach- und Bildungshorizonte wahrnehmen

*Marlene Meindl & Tanja Jungmann*

**Externale und internale Einflussfaktoren auf die frühen Literacy-Kompetenzen  
von Kindern im Vorschulalter ..... 83**

*Claudia Wirts & Nesiré Schauland*

**Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag gut umsetzen ..... 89**

*Markus Spreer, Anja Theisel & Christian W. Glück*

**Sprach- und Schulleistungsentwicklung von Schulanfängern mit sprachlichen  
Beeinträchtigungen bis zum Ende der Grundschulzeit ..... 96**

*Ulrich Stitzinger*

**Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? ..... 103**

*Pola Ronniger & Franz Petermann*

**Medienkonsum und Sprachentwicklung ..... 110**

*Angela Groskreutz*

**Mehrsprachigen Kindern eine Stimme geben ..... 116**

*Margit Berg*

**Mobbingerfahrungen von Kindern mit Sprachverständnisstörungen..... 123**

*Anika Cramer & Christian W. Glück*

**Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche kooperierender Fachkräfte – eine qualitative Studie aus dem Projekt „Praxis des Gemeinsamen Unterrichts (GU) mit Kindern im Förderschwerpunkt Sprache in Sachsen“ ..... 130**

## **Sprach- und Bildungshorizonte beschreiben**

*Christiane Miosga*

**Sprach- und Bildungshorizonte erweitern durch responsive Strategien von pädagogischen Fachkräften - Zum Nutzen von multimodalen Interaktionsanalysen für die Gestaltung didaktischer Interaktionen ..... 139**

*Jessica Melzer & Lisa Assoudi*

**Sprachdiagnostik mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren..... 146**

*Marlene Meindl & Tanja Jungmann*

**EuLe 3-5 – Erfassung und Förderung von Erzählfähigkeiten und Lesekompetenzen in Kita und Grundschule ..... 154**

*Yvonne Adler*

**Kompetenzraster als Evaluations- und Arbeitsinstrument in der Sprachtherapie und -förderung ..... 162**

*Anja Fengler, Stephan Sallat & Christian W. Glück*

**Erhebung von sprachrelevanten Arbeitsgedächtnisfähigkeiten – Ein gruppenbasiertes Verfahren ..... 168**

*Wilma Schönauer-Schneider & Melanie Eberhardt*

**„Hab ich nicht verstanden!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Kindern mit Autismus..... 175**

*Lisa Mau, Andreas Mühling & Kirsten Diehl*

**Lernverlaufsmessung mit Levumi - Ein curriculumbasiertes Messverfahren für Rechtschreibung in der dritten Klasse ..... 182**

*Jens Kramer & Julia Lukaschyk*

**Erste Ergebnisse mit dem Deutschen Mutismus Test (DMT - KoMut)..... 188**

*Carina D. Krause, Julia Holzgrefe-Lang, Elisa Lorenz, Vera Oelze, Christian W. Glück & Susanne Wagner*

**Das Leipziger Sprach-Instrumentarium Jugend (LSI.J):  
Eine neue, Tablet-basierte Sprachdiagnostik für Jugendliche ..... 196**

*Birgit Appelbaum*

**Diagnostik mit (lautsprachunterstützten) Gebärden – und wie? ..... 201**

## **Sprach- und Bildungshorizonte erweitern .....209**

*Sarah Girlich, Robert Jurlita & Christian W. Glück*

**Prozessbegleitete Professionalisierungsmöglichkeiten für pädagogische  
Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung und Förderung ..... 211**

*Michaela Kurtz & Tanja Jungmann*

**Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatung auf die Lehrersprache  
von LehramtsanwärterInnen im Förderschwerpunkt Sprache ..... 218**

*Kathrin Mahlau & Sylvia Herse*

**Sprechen, Spielen, Spaß - Wie können sprachauffällige Kinder im Unterricht  
gefördert werden? ..... 225**

*Inge Holler-Zittlau & Martin Vollmar*

**Das Sprachbildungspotential natürlicher Räume - Forschungsergebnisse zur  
Kommunikations- und Sprachentwicklung mono- und multilingualer Kinder  
aus Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten ..... 234**

*Tanja Ulrich & Dana-Kristin Marks*

**Wortschatzsammler im Unterricht - Erfolgreiches Lernen von Fachwörtern  
durch die Adaption der lexikalischen Strategietherapie ..... 242**

*Heiko Seiffert*

**Ohne Grammatik geht es nicht..... 249**

*Stephanie Riehemann*

**Das Baum, die Hase, der Auto - Strategieorientierte Genustherapie im  
Schulalter ..... 253**

*Sandra Beßling*

**Grammatiktherapie nach dem Patholinguistischen Ansatz –  
Behandlung von textgrammatischen Störungen..... 260**

*Ellen Bastians*

**Leseförderung durch differenzierte, textoptimierte Lese-/Fach-Texte in  
mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I ..... 268**

*Beate Gierschner & Tanja Jungmann*

**Einfluss des semantischen Primings auf die Leseleistungen von Kindern,  
Jugendlichen und Erwachsenen..... 274**

*Reinhard Kargl & Christian Purgstaller*

**Förderdiagnostik und Förderung auf orthografisch-morphematischer Basis -  
LRS-Therapie über die phonologische Bewusstheit hinaus ..... 281**

*Ellen Bastians*

**Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im Mathematik-Unterricht  
der Sekundarstufe I in sprachheterogenen und inklusiven Settings..... 288**

*Ellen Bastians*

**Sprachheilpädagogik trifft sprachensible Unterrichtsentwicklung –  
Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema Sprachförderung  
bei Mehrsprachigkeit ..... 298**

*Karin Reber*

**Digitale Bildung im Förderschwerpunkt Sprache:  
Das Potential neuer Medien nutzen ..... 305**

*Detta Sophie Schütz*

**Gezielte Sprachbildung und Sprachförderung in der Grundschule:  
Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs) ..... 313**

*Ann-Katrin Bockmann, Julia Vogel, Tamara Thomsen, Luisa Reich, Annette Lützel & Alena  
Bleck*

**Sprachförderung im Kontext Flucht und Migration..... 319**

*Anke Buschmann, Sylwia Maruszczak & Anneke Hochmuth*

**Alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit  
Fluchterfahrung: Fortbildungsmodul für pädagogische Fachkräfte und  
ehrenamtliche Helfer\*innen..... 331**

*Annika Endres*

**Förderung intentionaler Kommunikation im Kontext von schwerer und  
mehrfacher Behinderung ..... 340**

*Stephan Sallat & Markus Spreer*

**Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern ..... 346**

*Anja Starke, Katja Subellok & Inga Pickhinke*

**Förderung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Kontext –  
Ergebnisse aus zwei kontrollierten Einzelfallstudien ..... 355**

*Janet Langer, Maik Herrmann & Henri Julius*

**Umsetzung und Effekte einer tiergestützten Therapie bei selektivem  
Mutismus ..... 362**

*Ulrike Funke*

**Komm!ASS® – Führen zur Kommunikation: Ein Therapiekonzept zur  
Kommunikations- und Sprachanbahnung bei Autismus-Spektrum-Störung  
(SEV, SES, Mutismus...) ..... 371**

**Index ..... 379**

**Autorenverzeichnis ..... 387**

## **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 (Hußmann 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, Valtin, Hußmann, 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 zusammenzufügen.

### 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 Berninger 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 Primärbereich 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 & Bishop (2007) ergab, dass Kinder mit schlechtem Leseverständnis bei einer normierten Überprüfung des Wortschatzes fast zwei Standardabweichungen schlechter abschnitten als Kinder mit unauffälligem 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 Leseanfängern den Hauptgrund für ein beeinträchtigtes Leseverstehen darstellen, während mit zunehmend besseren 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 Catts, 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 (WLST 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 unbekanntem 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 Vergessen und falschen Erinnerungen kommen. Zudem geschieht das Ausfüllen von Fragebögen 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-Protokolle oder die Messung von Augenbewegungen während des Lesens (u. a. Veenman, 2011). Vorteil ist, dass das tatsächliche Leserverhalten und keine subjektive Leserwahrnehmung 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 Kodierschemata (Schellings & van Hout-Wolders, 2011).

In Studien mit Grundschulkindern des vierten Schuljahres wurden diese beiden Verfahren im deutschsprachigen Raum verglichen (Hellmich, 2015; Wernke, 2013). Offline wurden Lesestrategien durch einen Fragebogen erfasst (z. B. Bereich Überwachung: „Während des Lesens habe ich mich immer wieder gefragt, ob ich alles verstanden habe“, Wernke, 2013, S. 176). Die Kinder konnten standardisierte Fragen im Likert-Skalen-Format mit vier Antwortmöglichkeiten beantworten oder ihre Antworten 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 Komplexität und hohen sprachlichen Reflexionsleistung sind diese Ergebnisse jedoch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf fraglich und anhand adaptierter Verfahren (u. a. textoptimierte Fragen, visuelle Hilfen beim Ankreuzen) zu evaluieren.

Online wurden Kinder zusätzlich beim Lesen von Texten und anschließendem Beantworten 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 Auswertungen wurde deutlich, dass sich die Ergebnisse des Fragebogens von den Beobachtungen signifikant unterscheiden (Hellmich, 2015). Im Fragebogen gaben leistungsschwächere Leserinnen und Leser an, mehr Lesestrategien einzusetzen,

während in den Beobachtungsdaten eher Kinder mit besserer Lesekompetenz Strategien anwandten. Ersteres könnte auch bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 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 unbekannte 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 Reaktion auf ein erkanntes Problem erfolgen normalerweise Handlungen wie nochmaliges Lesen, Nachschlagen im Lexikon oder Nachfragen bei anderen. Normalerweise enthalten Texte keine Inkonsistenzen oder bewusst unbekannte Wörter. Grundschul Kinder kennen jedoch nicht immer alle Begriffe oder erleben Missverstehen durch Verlesungen, so dass diese Strategie hilfreich ist, v.a. für Kinder mit Sprachverständnisproblemen 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 anschließender Kodierung überprüft werden, z. B. ob ein Kind beim Lesen stutzt und Anzeichen von Unsicherheit (Stirnrunzeln) zeigt bzw. ob es unbekannte Wörter markiert 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 Inkonsistenzen (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 aufgefordert 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 geleitet 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 spracherwerbsgestörter 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 Fördereinheiten des Konzepts gibt Tabelle 2.

**Tab. 2: Überblick über die 24 Fördereinheiten**

FE	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 selbständigen 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 unterstreichen 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 Strategieeinsatz 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., McCutchen, 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.
- Biemiller, A. (1999). *Language and Reading Success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H., & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. Lankes, N. McElvany, 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. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. Lankes, N. McElvany, 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 Erhebungsmethoden* (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.

- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T., Valtin, 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.
- Kahmhi, A. G. (1997). Three perspectives on comprehension: Implications for assessing and treating comprehension problems. *Topics in Language Disorders*, 17 (3), 62-74.
- Läsche, 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.
- Marx, 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. *Vierteljahreszeitschrift 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., Beker, 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.