



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Schneider, H. & Bertschi-Kaufmann, A. (2007). Selbstgestaltete Lektüre oder angeleitetes Lesetraining? Zu den Effekten zweier Methoden der Leseförderung. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 86, 29-52. <https://doi.org/10.5169/seals-978508>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Hansjakob Schneider, Andrea Bertschi-Kaufmann, 2007

Selbstgestaltete Lektüre oder angeleitetes Lesetraining? Zu den Effekten zweier Methoden der Leseförderung

Hansjakob SCHNEIDER
Andrea BERTSCHI-KAUFMANN

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau
hansjakob.schneider@fhnw.ch, andrea.bertschi@fhnw.ch

La question des mesures scolaires et didactiques à mettre en place pour favoriser le développement des compétences de lecture et d'écriture se pose davantage depuis les discussions fréquentes autour des apports tangibles de l'école aux compétences de littérature. Ainsi, la mise en perspective de ce qui peut être évalué en amont des mesures d'enseignement mises en œuvre s'impose en fonction de deux types de mesure, à degré d'autonomie différent, proposés dans le cadre d'une étude comparative sur les compétences en littérature. L'étude à caractère interventionniste interroge la qualité des mesures mises en place ainsi que leurs effets selon différents champs de compétence et groupes d'élèves. Les résultats permettent l'évaluation des mesures prises en termes d'efficacité et donnent lieu à une discussion informée des pratiques d'enseignement de littérature mises en place par cycle scolaire.

Mots clés:

Compétence de lecture, littérature, dispositifs d'enseignement de la lecture, évaluation

1. Einleitung zur Situierung des Forschungsprojekts "Lese- und Schreibkompetenzen fördern"

Dass dem Lesen im Rahmen der Sprachförderung zur Zeit besonders viel Beachtung geschenkt wird, hat zum einen mit der Schlüsselfunktion zu tun, welche dem Textverstehen für das Lernen generell zukommt, zum anderen aber sicher auch mit der bildungspolitischen Notwendigkeit, Lesekompetenz verstärkt zu fördern, nachdem PISA mit den Erhebungen von 2000, 2003 und 2006 wiederholt auf die diesbezüglich erheblichen Defizite aufmerksam gemacht hat.

Der Schule ist das Lernziel Lesen also prominent vorgegeben. Insbesondere wird erwartet, dass bei allen Schülerinnen und Schülern zumindest jene Lesekompetenzen aufgebaut werden, welche Voraussetzung sind für die Bewältigung der alltäglichen Problemlöseaufgaben im Umgang mit Texten sowie zum Anschluss an eine breite lesekulturelle Praxis und zum individuellen Lesegenuss. Ersteres, das Lesen im funktionalen Zusammenhang des gesellschaftlichen, schulischen und beruflichen Alltags, entspricht dem der PISA-Studie zugrunde liegenden Literacy-Konzept (Artelt *et al.*, 2004); letzteres hingegen, der lesekulturelle Anschluss und die persönliche Lesefreude, gehört zu jenen Funktionen des Lesens, welche eher

mit idealistischen Bildungstraditionen des 19. Jahrhunderts zusammengebracht und die im Sozialisationszusammenhang häufig als Beiträge zur Subjektbildung bezeichnet werden (Hurrelmann, 2007).

Diese zwar unterschiedlichen, sich aber weitgehend ergänzenden Konzepte hat das schulische Lesecurriculum zu integrieren – so schreiben es die verschiedenen Lehrpläne jedenfalls vor – und in eine effektive Förderpraxis umzusetzen. In dieser Hinsicht besteht nicht nur in bildungspolitischen Kreisen, sondern auch innerhalb der Fachdidaktik weitgehend Einigkeit (Bertschi-Kaufmann, 2007; Hurrelmann, 2002; Rosebrock & Nix, 2006; Spinner, 2006). Bezüglich der Massnahmen, mit welchen das mehrschichtige Lernziel Lesen mit Kindern und Jugendlichen bestmöglich erreicht werden kann, gibt es bislang aber erst sehr wenige verbindliche, das heisst datengestützte Hinweise. Dies führt aktuell zu jener weder bildungspolitisch noch didaktisch befriedigenden Situation, in der man von der Institution Schule zwar gute Leistungsergebnisse erwartet, dabei die Wahl der Fördermethoden den Lehrerinnen und Lehrern überlässt, ohne aber verlässliche Informationen zur Wirksamkeit der Methoden anbieten zu können. Insbesondere weiss man noch wenig über die spezifischen Effekte unterrichtlicher Massnahmen auf den verschiedenen Schulstufen bzw. bei den verschiedenen Lernaltersgruppen einerseits und in Bezug auf die Geschlechtsspezifika (für das Lesen: die unterschiedlichen Leseinteressen und die Leseselbstkonzepte von Mädchen und Jungen) andererseits.

An diesem Punkt, dem Bedarf an Informationen über die Wirksamkeit von Leseförderung, hat das Forschungsprojekt "Lese- und Schreibkompetenzen fördern" eingesetzt, eine Interventionsstudie mit insgesamt 58 Schulklassen, welche die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz mit Unterstützung des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau und der Bibliomedia Schweiz durchgeführt hat. Ziel dieser Studie ist es, Fördermodelle zur Unterstützung der Lese- und Schreibentwicklung in den so genannt schwierigen Phasen (3., 4. und 7., 8. Schuljahr) zum einen zu erproben, zum anderen die Wirkungen solcher Massnahmen im Hinblick auf die Entwicklung von Leseaktivität, Kompetenzen und Einstellungen zu ermitteln und schliesslich begleitend zu den Untersuchungen die didaktischen Materialien so aufzubereiten, dass sie auch in der breiten Schulpraxis genutzt werden können. Die nachfolgenden Darstellungen fokussieren die Fragen und Ergebnisse zum 7. und 8. Schuljahr (Sekundarstufe I), insbesondere deshalb, weil hier ausschliesslich Schulklassen der Stufe mit dem niedrigsten Anspruchsniveau (Sekundarstufe C, entspricht in Deutschland der Hauptschule) einbezogen wurden, mithin jene Schülerinnen- und Schülerpopulation, in welcher allgemein die stärksten Risiken für anhaltende und schwer korrigierbare Leseschwächen ausgemacht werden und für welche ein Förderbedarf besonders deutlich nachgewiesen ist.

2. Die Frage nach den Wirkungen von Lesefördermethoden

Wer nach den Wirkungen schulischer Leseförderung fragt, sucht letztlich nach Kriterien zur Bestimmung von "gutem Unterricht", wobei die lesepädagogischen Ziele einerseits und die nachweislichen Leistungsergebnisse andererseits massgebend sind.

Solche Kriterien sind ableitbar aus der empirisch gestützten Modellierung von Lesekompetenz und ihrer Entwicklung, wie sie aus Studien der Lese-sozialisationsforschung hervorgeht (Groeben & Hurrelmann, 2002, 2004). Diese machen auf die besondere Bedeutung von Identifikation und emotionaler Beteiligung beim Lesen aufmerksam. Nicht weniger wichtig sind kognitionspsychologische Arbeiten (Christmann & Groeben, 2002), weil diese auf die Teilprozesse des Lesens und auf die Bedingungen ihrer Bewältigung aufmerksam machen. Und schliesslich sind Kriterien guten Leseunterrichts selbstverständlich auch zu gewinnen aus Arbeiten der Unterrichtsforschung, welche Qualitäten des Unterrichts allgemein (Helmke, 2003, 2006) oder mit dem besonderen Fokus auf die literalen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006) aufzeigen.

Anschliessend an die – insbesondere von der Unterrichtsforschung angeregte – Diskussion über die Effekte unterrichtlicher Massnahmen konzentriert sich unsere Studie vor allem auf diese drei Fragen:

- Welche Effekte zeigen Massnahmen in so genannt offenen Förderanlagen für den Erwerb von Lesefähigkeiten, für die Schreibaktivität und für die Selbsteinschätzung der Lernenden?
- Welche Effekte zeigen solche Massnahmen, wenn sie kontinuierlich über längere Zeit umgesetzt und zusätzlich mit angeleiteten Formen des Lese- und Schreibtrainings ergänzt werden?
- Und welche Effekte zeigen schliesslich die angeleiteten Formen des Lese- und Schreibtrainings, wenn sie weitgehend isoliert, d.h. nicht in ein umfassendes Lese- und Sprachförderprogramm eingebettet sind?

Die Evaluation von Unterrichtsmethoden, insbesondere jener, die als 'offene Formen' des Unterrichts bezeichnet werden, hat – losgelöst vom Fokus Lesen und Schreiben – bereits Tradition. So schreibt Hanke (2005) dem offenen Unterricht diese vier hauptsächlichen Merkmale zu: Den Schülerinnen und Schülern wird Selbst- und Mitbestimmung in vergleichsweise hohem Mass zugebilligt; es wird der Vielfalt und der Verschiedenheit der individuellen Lernbedürfnisse Rechnung getragen; entsprechend flexibel wird mit der Ausrichtung an Lernzielen und -inhalten, mit der Wahl von Sozialform und der zeitlichen Gestaltung umgegangen; und schliesslich gilt 'Offenheit' auch als Prinzip für die Gestaltung einer Beziehungskultur, in welcher Achtung und Ermutigung als Massnahmen zur Vertrauensbildung wichtig sind.

Die bislang festgestellten Wirkungen des offenen Unterrichts sind je nach Entwicklungsbereich verschieden (z.B. Einsiedler, 1997; Campbell *et al.*, 2004): Tendenziell positive Effekte zeigen sich für das Selbstkonzept, die Kreativität, die Einstellungen zum schulischen Lernen generell und für die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Vergleichsweise negative Wirkungen aber werden hinsichtlich der Entwicklungen in den kognitiven Lernzielbereichen festgestellt. Ob sich ähnliche Effekte des offenen Unterrichts in Bezug auf die Literalitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zeigen würden und ob diese Effekte sich deutlich unterscheiden liessen von jenen eines strenger angeleiteten Unterrichts, ist jene Frage, auf welche unser Untersuchungsdesign ausgerichtet ist.

3. Die Massnahmen

Lesen-Können bezeichnet bekanntlich mehrere Fähigkeiten (z.B. Möller & Schiefele, 2004); sie sind weitgehend bestimmt von den Anforderungen, welche Textstruktur, Informationsdichte, Explizitheit bzw. die ästhetische Präsentation stellen (Christmann & Groeben, 2002). Je nachdem, welche Textformate und welche Inhalte es zu bewältigen gilt, werden unterschiedliche literale Teilkompetenzen verlangt: in jedem Fall die Lesefertigkeit, die sich in hierarchieniedrige und -höhere Prozesse ausdifferenziert (Kintsch, 1998), und umfassender auch Lesekompetenzen, mit welchen über die weitgehend mechanisierbaren Fertigkeiten hinaus die Bewältigung einer Textvielfalt und ein höherer Grad von habitualisiertem Umgang mit Texten gemeint ist. Wenn Lesekompetenz als *ein* Lernziel für die Schule genannt wird, so darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in Wirklichkeit ein weites Feld *vieler* Kompetenzen und zum Teil kontrovers verfochtener Gewichtungen aufspannt.

Während auf der einen Seite nämlich 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 mit entsprechenden Trainingsmassnahmen unterstützt werden müssten (Schnotz & Dutke, 2004).

Was die Strukturierung des Unterrichts und der darin geplanten Lernwege betrifft, so lassen sich die verschiedenen didaktischen Konzeptionen (wie bereits in Kap. 2 erwähnt) grob in *offene* und *angeleitete* Formen unterteilen.

Zu den Ausprägungen eines *offenen Lese- und Literaturunterrichts* zählen wir all jene Vorschläge, mit welchen die Herausbildung von Leseinteressen bei Schülerinnen und Schülern gefördert, persönliche Lesemotivationen gestützt und deshalb 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, 2003, 2006). Mit dem individualisierten und auf das Subjekt hin zentrierten Literaturunterricht will man Leseerfahrungen in einer authentischen Rezeptionssituation ermöglichen, wobei insbesondere die Kinder- und Jugendliteratur ihr Animations- und Bildungspotenzial entfalten soll. Pointiert formuliert geht es hier im Wesentlichen um eine "Leseförderung durch Kinder- und Jugendliteratur" (Sahr, 1998), und zwar weitgehend unter der Voraussetzung, dass die Entwicklung von Lesefertigkeiten quasi "automatisch" mit der zunehmenden Leseaktivität einhergeht. Die anregende Leseumgebung stimuliert – so die Konzeption – hierarchieniedrige und -höhere Leseprozesse sowie den Aufbau von literarischer Erfahrung. In unseren Vorgängerstudien haben sich entsprechend ausgestaltete Lernumgebungen mit einem reichhaltigen Buch- und Medienangebot denn auch insofern bewährt, als sich hier in der Schule gewachsene Lesemotivationen und eine laufende Steigerung der Lese- und Schreibaktivität bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich nachweisen liessen (Bertschi-Kaufmann, 2003; Bertschi-Kaufmann *et al.*, 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 dafür bereit gestellten Materialien weitgehend vorgegeben sind. Traditionell sind solche Formen zum Beispiel aus dem Literaturunterricht bekannt, insbesondere aus der Orientierung am Lesebuch. Neu, und nicht zuletzt als Folge der Ergebnisse aus PISA, werden systematische Vorgehensweisen auch für das Lesetraining bzw. für die Sicherung von Lesetechniken eingefordert. Was bislang vorwiegend für die Phase des Schrifterwerbs in den ersten Schuljahren als angezeigt galt, nämlich der Einsatz von strukturierten Lese- und Schreibübungen, soll neu für den Verlauf der gesamten Volksschulzeit entwickelt werden. Eine Fülle von Übungsmaterialien wird derzeit von verschiedenen Verlagen an die Schulen herangetragen (Gold *et al.*, 2004; Druschky *et al.*, 2004). 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 Leseprozessen nachspürt, welche über die Dechiffrierfähigkeit hinaus zu hierarchiehöheren Leistungen führen (dargestellt in (Wolf & Katzir-Cohen, 2001; Rosebrock & Nix, 2006). Unter "Fluency" wird ein automatisierter, müheloser und ausdrucksstarker Lesefluss verstanden. Lesegeläufigkeit gilt als wesentliche Voraussetzung für das Textverstehen und wird im Rahmen von Trainingsprogrammen eingeübt.

Im Rahmen unserer Studie werden die beiden verschiedenen didaktischen Grundkonzeptionen des offenen bzw. angeleiteten Lese- und Literaturunterrichts mit zweierlei Interventionen umgesetzt:

Als "Intervention 1" bezeichnen wir jene Massnahmen, mit welchen ein interessegeleitetes Lesen und verschiedene Schreibaktivitäten innerhalb einer reich ausgestatteten Buch- und Medioumgebung mit verschiedenen Animationen angeregt werden sollen. Die 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 eigene Lese-Erfahrungen 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.

Den Schülerinnen und Schülern bleibt dabei viel Raum für individuelle Entscheidungen. Während der frei gestaltbaren regelmässigen Lese- und Schreibzeiten wählen sie ihre Lektüren und je nachdem auch ihre Lesepartnerinnen und -partner selber aus, sie bestimmen ihr Lesetempo selber und dokumentieren ihre Leseerfahrungen in einem persönlichen Medientagebuch, womit sie Lese- und Schreibaktivitäten eng verbinden und im Rahmen weniger Vorgaben ausgestalten (zum methodischen Vorgehen s. Bertschi-Kaufmann, 2004, 2007).

Für diese offene Form der Lese- und Schreibförderung wurde während der gesamten Interventionszeit von zwei Jahren wöchentlich eine Stunde eingeplant. Darüber hinaus konnten Schülerinnen und Schüler ihre Lektüren und ihre eigene Textarbeit je nachdem in Freiarbeitsstunden und in der Freizeit fortsetzen.

Als "Intervention 2" wurde ein Lesetraining in drei eng geplanten Teilen vorgegeben (Bertschi-Kaufmann *et al.*, 2007): Es sollte vor allem eine zunehmende Sicherheit im Hinblick auf die Aufgaben des Leseverstehens

vermitteln. Zu seinen Zielen gehören

- die Entwicklung von Lesefertigkeit bzw. von Decodierleistungen,
- die Verstärkung und Stabilisierung der Lesegeläufigkeit, 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 im Rahmen der Intervention 2 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 Lesegeläufigkeit (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.

4. Erhebungsmethoden

4.1 Untersuchungsdesign

Unsere Studie "Lese- und Schreibkompetenzen fördern" versucht wie erwähnt Wirkungen der eben dargestellten, 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 am präzisesten mit Interventionsstudien abzuklären. Solche Studien sind quasi-experimentell angelegt (mindestens eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe) und erheben die zur Diskussion stehenden Variablen mindestens vor und nach der Intervention.

Im Folgenden sollen Stichprobe, Forschungsdesign und Erhebungsmethoden kurz umrissen werden. Abbildung 1 zeigt die Struktur der Stichprobe zum Zeitpunkt der dritten Messung, den wir t2 nennen (die Baseline-Erhebung vor der Intervention bezeichnen wir als t0): Die Untersuchung wurde 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). 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.

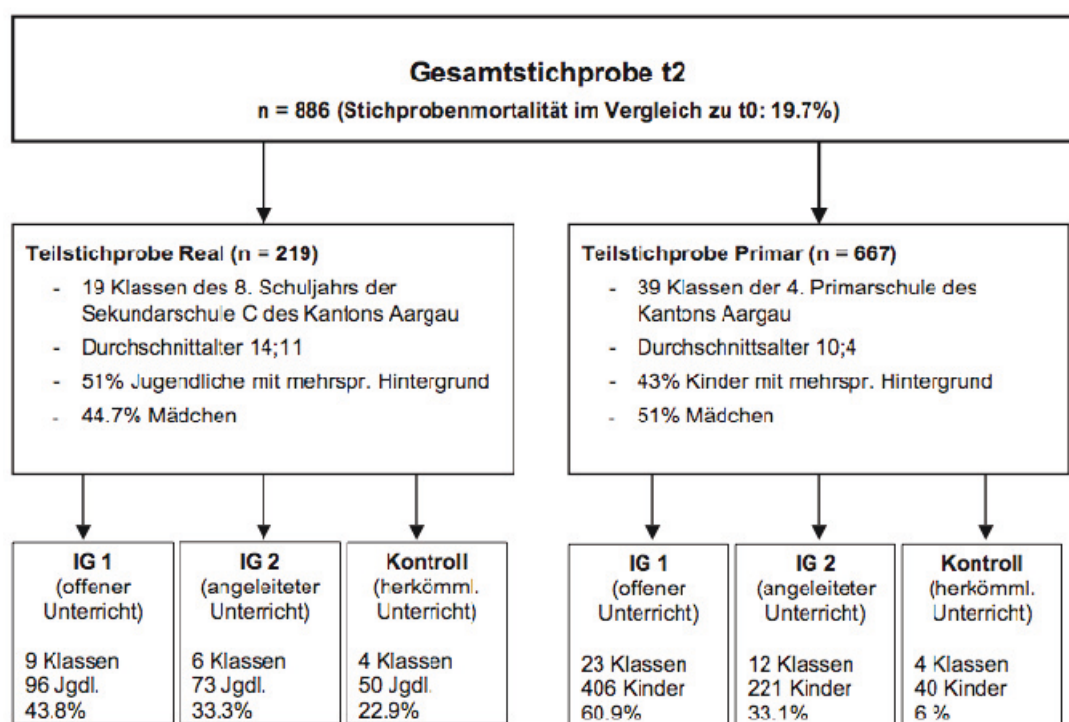


Abb. 1: Stichprobe des Forschungsprojekts "Lese- und Schreibkompetenzen fördern" zum Zeitpunkt t2 (bei der 3. Erhebung)

Insgesamt haben bei der Erhebung nach zwei Jahren Intervention (t2) 886 Aargauer Kinder und Jugendliche des 4. Schuljahrs (Primarschule) und des 8. Schuljahrs (Sekundarschule) teilgenommen. Diese beiden Teilstichproben gliedern sich in je drei Untergruppen auf:

- die Interventionsgruppe 1 (IG1): offene, interessengeleitete 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 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.

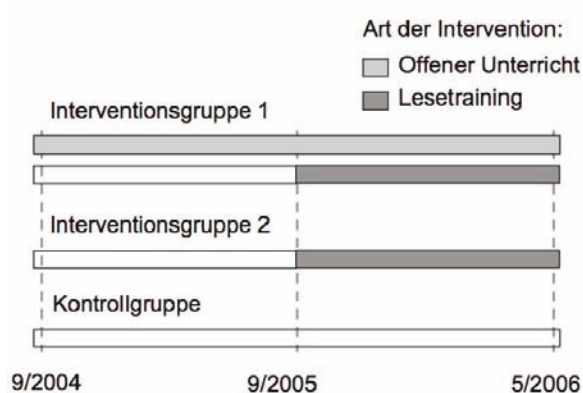


Abb. 2: Design des Forschungsprojekts "Lese- und Schreibkompetenzen fördern"

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die zeitliche Struktur der Interventionen und der Erhebungen. Diese fanden zu drei Zeitpunkten statt: Die Baseline-Erhebung (t_0) wurde vor dem Einsetzen der Interventionen durchgeführt. Danach führten die Lehrpersonen der Interventionsgruppe 1 ein Jahr lang Leseunterricht im offenen Setting durch. Bereits vor t_0 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 unterrichtsmethodischen Gewohnheiten. Insofern stellt die Interventionsgruppe 2 zum zweiten Messzeitpunkt (t_1) 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 Interventionsgruppe 1 weiterhin Weiterbildungen für den offenen Unterricht und führte diesen auch während mindestens einer Unterrichtsstunde pro Woche durch. Gleichzeitig wurde sie zusammen mit der Interventionsgruppe 2 für das Lesetraining weitergebildet, und beide Gruppen unterrichteten nach den von uns diesbezüglich erarbeiteten Prinzipien und mit den von uns abgegebenen Materialien. Diese Materialien waren als Grundlagen für den angeleiteten Unterricht sehr stark strukturiert und liessen 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 wegen seiner starken Strukturierung einheitlicher eingesetzt wurde als der offene Unterricht.

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

Diese Interventions- und Forschungsanlage stellt einen pragmatischen Kompromiss zwischen dem Anspruch 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.

4.2 Erhebungsinstrumente

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

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 konnte. Zudem wurden als weitere Kontrollvariablen soziale Daten wie beruflicher Status der Eltern, Migrationsstatus u.a. erhoben (vgl. Fragebogen Schülerinnen und Schüler oben). Dieser Test wurde nur bei der Baseline-Erhebung eingesetzt.

Lesetests: Erhebung der Teilkompetenzen des Lesens

In Kapitel 1 wurde die Lesekompetenz im Sinne von Hurrelmann (2002) 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 *et al.*, 2004) misst Decodierungsfähigkeit und stark automatisierte, hierarchieniedrige semantische und syntaktische Verarbeitungsfähigkeit auf Satzebene. Die Probandinnen und Probanden 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 Anspruchsniveau 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* in einer zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten noch nicht publizierten Form. Die Probandinnen und Probanden 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 & Bertschi-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. 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 wichtigsten Skalen des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden beschrieben.

Lesemotivation wurde bezogen auf *Neugier* erhoben (z.B.: "Ich lese, weil ich etwas Neues erfahren kann.").

Lesemotivation "Informationsentnahme" fokussiert das Interesse an Informationen (z.B.: "Ich lese, um neue Informationen über Themen zu erfahren, die mich interessieren.").

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 Leseerfahrung 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?").

5. Die Wirkung von Unterrichtsmethoden – Ergebnisse

Wir wollen im Folgenden Resultate zur Wirkung der eingesetzten Unterrichtsmethoden für die Primar- und die Sekundarstufe präsentieren. Die Analyse unserer Daten hat dabei ergeben, dass differenzielle Wirkungen auf das

Schulalter zu verzeichnen sind. Zudem scheinen sich je nach beobachteter Domäne geschlechterspezifische Wirkungen zu ergeben. Wir stellen deshalb in Kapitel 5.1 die schulaltersspezifischen und in Kapitel 5.2 die geschlechtsspezifischen Effekte dar.

5.1 Altersspezifische Wirkungen

Von offenem Unterricht, das haben die Ausführungen in Kapitel 3 deutlich gemacht, sollte man nicht in erster Linie positive Wirkungen auf kognitive Kompetenzen erwarten (tendenziell ist das Gegenteil der Fall: offener Unterricht führt, verglichen mit anderen Unterrichtsstrategien, eher zu negativeren Resultaten in diesem Bereich). Hingegen sind positive Effekte unter anderem auf den Bereich der Einstellungen belegt (vgl. Hanke, 2005).

Ausgehend von Motivationsmodellen (z.B. von Möller & Schiefele, 2004) wollen wir uns im Folgenden auf Entwicklungen von Lesemotivationen, Leseverhalten und Lesekompetenzen konzentrieren.

Zusammengefasst kann man sagen, dass sich unsere Interventionen besonders auf der Sekundarstufe positiv ausgewirkt haben, und zwar in erster Linie auf die Motivationen und die Lesepraxis. Auf der Primarstufe hingegen unterscheiden sich die verschiedenen Unterrichtszugänge in ihren Wirkungen ausser im Stolperwörtertest nicht signifikant.

a. Resultate auf der Primarstufe

Die Interventionen setzten in den Primarklassen zu Beginn des 3. Schuljahrs ein und erstreckten sich (für die Interventionsgruppe mit offenem Unterricht) über zwei Jahre bis gegen Ende des 4. Schuljahres. Die Interventionen des Lesetrainings fanden während des 4. Schuljahrs statt. Erhebungen fanden statt vor dem Einsetzen der Interventionen (anfangs 3. Schuljahr), nach dem ersten Interventionsjahr (anfangs 4. Schuljahr) und nach dem Ende der Interventionen (Ende 4. Schuljahr). Wir präsentieren exemplarisch je ein Entwicklungsergebnis aus den Domänen "Motivation", "Verhalten" und "Kompetenz".

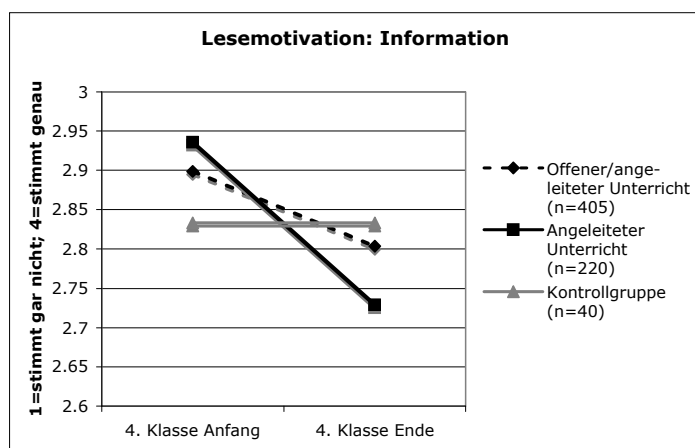


Abb. 3: Lesemotivation: Informationsentnahme auf der Primarstufe; die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant. (Diese Skala wurde nicht zu Beginn der 3. Klassen eingesetzt.)¹

Als Beispiel für die Entwicklung im Bereich der Lesemotivationen greifen wir die Motivation "Informationsentnahme" heraus. Was die Motivation betrifft, Texte um ihres Informationsgehalts zu lesen, sind keine signifikanten Entwicklungsunterschiede zwischen den Gruppen sichtbar. Interessant ist aber, dass die Motivation (ausser bei der Kontrollgruppe) abnimmt ("Leseknick", vgl. Harmgarth, 1997). Diese Tendenz ist aber so schwach, dass sie statistisch betrachtet im Bereich des Zufälligen liegt. Ähnlich – und durchwegs im Bereich des Zufalls – liegen die Verhältnisse bei anderen Lesemotivationen.

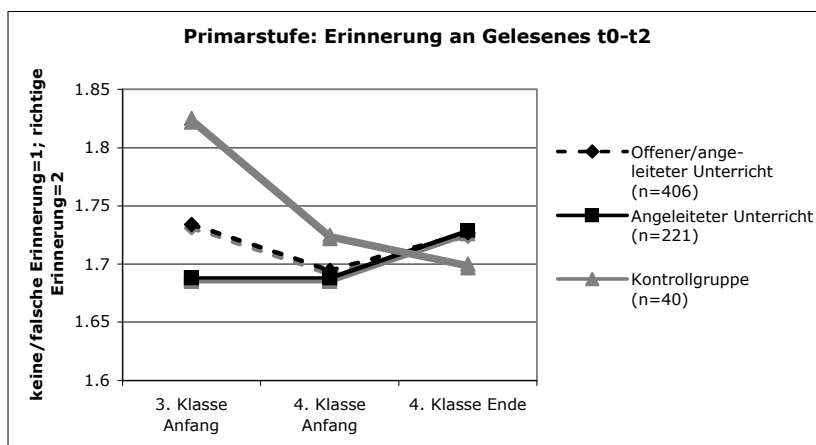


Abb. 4: Erinnerung an gelesene Bücher als Indikator für Leseverhalten; keine signifikanten Gruppenunterschiede t0-t2

¹

Als Entwicklungsmass wurden die Residuale der linearen Regression von t2 auf t1 gewählt. Für eine ausführliche Beschreibung siehe Schneider & Bertschi-Kaufmann (2006).

Abbildung 4 zeigt einen Bereich des Leseverhaltens, der auf eine spezielle Art operationalisiert wurde: Die Erinnerung an ein kürzlich in der Freizeit gelesenes Buch wurde als Indikator dafür gewertet, dass tatsächlich ein Buch gelesen wurde². Auch in diesem Bereich unterscheiden sich die drei Gruppen nur im Bereich des Zufälligen.

Anders liegt der Fall bei der Wirkung auf Leseleistungen. Im *ELFE*-Lesetest und im *TELL* unterscheiden sich die Interventionsgruppen nicht voneinander. Im Stolperwörtertest hingegen entwickelt sich die Kontrollgruppe über zwei Jahre hinweg sehr signifikant stärker als die Interventionsgruppen (vgl. Abb. 5).

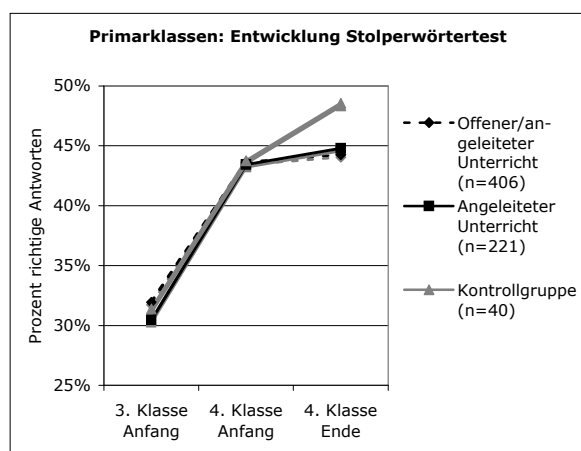


Abb. 5: Entwicklung der drei Interventionsgruppen im Stolperwörtertest³

Diese Resultate weisen auf zwei Befunde hin: In den Lesemotivationen und im Leseverhalten spielen sich keine gruppenspezifischen Entwicklungen ab. Im Bereich der Lesefertigkeiten hingegen (schnelles und genaues Lesen auf Satzebene) entwickelt sich die Kontrollgruppe sehr signifikant besser als die Interventionsgruppe 1. Es ist möglich, dass die Zeit, die in der Interventionsgruppe 1 für offenen Leseunterricht aufgewendet wurde, dem Trainieren von hierarchieniedrigen Fertigkeiten abgegangen ist. Offenbar zeigt das selbstständige und individuelle Lesen während des Erstleseprozesses keine besonders guten Wirkungen auf Lesefertigkeiten. Das didaktische Schlagwort "Lesen lernt man durch Lesen" stimmt wahrscheinlich nicht für dieses Alter bzw. nicht für den Erwerb der Grundfertigkeiten des Lesens. Es ist vorstellbar, dass sich beim interessegeleiteten Lesen die Aufmerksamkeit in erster Linie auf den Inhalt fokussiert und gerade nicht auf das Bearbeiten von hierarchieniedrigen Fertigkeiten.

² Es fällt Kindern schwer, absolute Zeitwerte (z.B. "15 Minuten täglich") über ihre private Lesepraxis anzugeben.

³ Einfaktorielle Varianzanalyse t0-t2: $F = 6.197$, $df = 2$, $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.018$.

b. Resultate auf der Sekundarstufe C

Die Erhebungen auf der Sekundarstufe C fanden ein erstes Mal vor der ersten Intervention, anfangs der 7. Klasse, statt. Anfangs der 8. Klasse wurde zum zweiten Mal erhoben, die Schlusserhebung wurde am Ende der 8. Klasse durchgeführt. Die Interventionen waren analog zur Primarstufe angelegt, und das Untersuchungsdesign unterschied sich nicht von demjenigen der Primarstufe.

Wir berichten im Folgenden eher exemplarisch über Entwicklungen in den Bereichen Lesemotivation, Lesepraxis und Leseleistung. Allerdings finden sich hier mehr interventionsspezifische Unterschiede als auf der Primarstufe.

Besonders stark scheint der offene Unterricht die Lesemotivationen auf der Sekundarstufe C zu fördern.

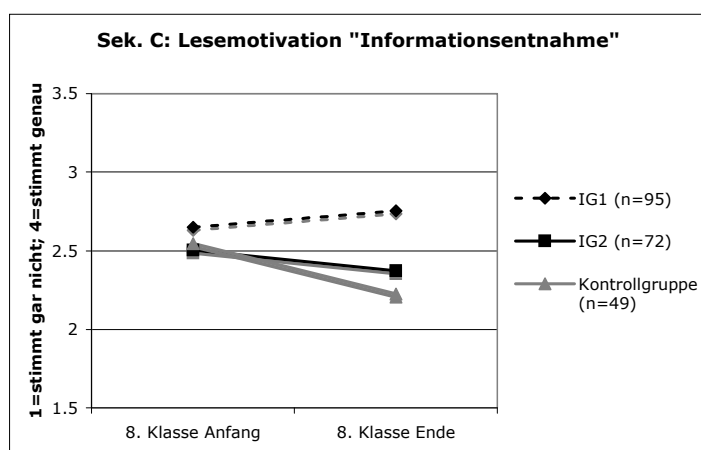


Abb. 6: Lesemotivation "Informationsentnahme" auf der Sekundarstufe C (keine Daten zu t0 vorhanden)⁴

Wie Abbildung 6 zeigt, entwickelt sich die Motivation, informatorisch zu lesen, in den Klassen der Interventionsgruppe 1 leicht positiv, während sie in der Interventionsgruppe 2 und besonders in der Kontrollgruppe abfällt. Der Unterschied der Mittelwerte der drei Gruppen ist hochsignifikant und geht in erster Linie auf den Unterschied der Interventionsgruppe 1 zu den beiden anderen Gruppen zurück. Ähnlich liegen die Verhältnisse bei den Motivationsvariablen "In Fantasiewelt eintauchen" (signifikant). Das Muster lässt sich aber auch bei Motivationen beobachten, die im knapp nicht signifikanten Bereich liegen ($0.1 > p > 0.05$): "Identifikation mit Buchfiguren" und

⁴ Einfaktorielle Varianzanalyse t1-t2: $F=10.373$, $df=2$, $p<0.001$, $\eta^2=0.89$; Der Wert " η^2 " bezeichnet die Stärke eines Unterschieds, die Signifikanz gibt Auskunft darüber, ob ein Unterschied statistisch als zufällig gilt oder nicht. Ab einem η^2 -Wert von 0.06 spricht man in den Sozialwissenschaften von einem mittelstarken Effekt (vgl. Rost, 2005: 173).

"Lesen aus Neugier"⁵. Offener Unterricht scheint also den Leseknick im Jugendalter (Harmgarth, 1997) auf motivationaler Ebene zu verhindern.

Das Leseverhalten wurde als Dauer des Buchlesens einerseits und des Zeitungen- und Zeitschriftenlesens andererseits operationalisiert. Für das Buchlesen ist eine starke Abnahme über alle Gruppen hinweg festzustellen. Es ist wiederum dieselbe Reihenfolge wie bei den Motivationen zu verzeichnen: Am meisten wird zum Schluss der Beobachtungszeit noch von der Interventionsgruppe 1 gelesen, gefolgt von der Interventionsgruppe 2 und der Kontrollgruppe. Diese (negativen) Entwicklungsunterschiede liegen aber nicht im signifikanten Bereich.

In ähnlicher Weise (tendenziell weniger Lesezeit, Interventionsgruppe 1 vor 2 vor Kontrollgruppe), aber viel deutlicher, zeigen sich Effekte bei der Häufigkeit des Zeitungen- und Zeitschriftenlesens (vgl. Abb. 7).

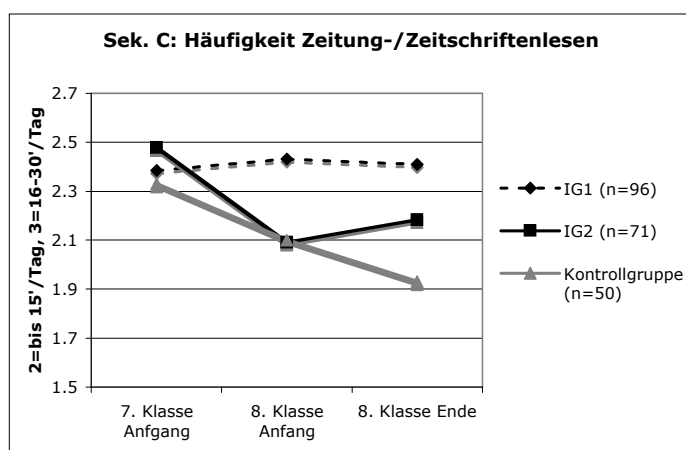


Abb. 7: Entwicklung der Dauer des privaten Zeitungs- und Zeitschriftenlesens⁶

Für die Interventionsgruppe 1 lässt sich eine Stabilisierung der privaten Lesetätigkeit feststellen, während die beiden anderen Gruppen mit zunehmendem Alter deutlich weniger lesen.

Die Interventionsgruppen unterscheiden sich auch in den Leseleistungen: Im Stolperwörtertest entwickelt sich die Kontrollgruppe über die gesamte Interventionszeit signifikant besser als die anderen Gruppen. Dabei unterscheidet sie sich am stärksten von der Interventionsgruppe 2. Dies ist insofern ein unerwartetes Resultat, als mit der Interventionsgruppe 2 in erster Linie

⁵ Wir erwähnen hier auch knapp nicht signifikante Resultate, weil sie das gleiche Muster aufweisen wie die signifikanten: Am meisten Motivationszuwachs zeigt die Interventionsgruppe 1, gefolgt von der Interventionsgruppe 2 und schliesslich von der Kontrollgruppe.

⁶ Einfaktorielle Varianzanalyse t0-t2: $F=4.544$, $df=2$, $p=0.012$, $\eta^2=0.042$.

isolierte Lesefertigkeitsübungen durchgeführt wurden, die u.a. auf Lesegeläufigkeit und -geschwindigkeit abzielten (vgl. Kap. 3), mitunter genau auf die Fähigkeiten, die für den Stolperwörtertest entscheidend sind.

Wie bei der Motivationsentwicklung scheint auch die Entwicklung der empathischen Leseleistung positiv durch den offenen Unterricht beeinflusst zu werden (vgl. Abb. 8). Inhaltlich kann man sich vorstellen, dass die freie Wahl der Lektüre bei den Jugendlichen der Interventionsgruppe 1 dazu führt, dass sie Texte auswählen, die sie interessieren und zu denen sie auch einen emotionalen Bezug herstellen können (so lässt sich auch die Entwicklung einzelner Motivationen deuten).

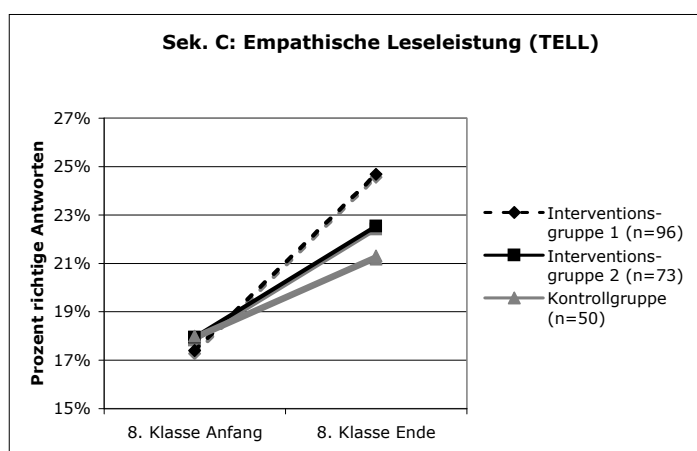


Abb. 8: Die Entwicklung der empathischen Leseleistung auf der Sekundarstufe C⁷

5.2 Geschlechterspezifische Wirkungen auf Lesekompetenzen

Fast alle Studien, die geschlechterspezifische Unterschiede im Lesen untersucht haben, gelangen zur selben Grundaussage: Mädchen können besser lesen als Jungen. Für Fünfzehnjährige ist das durch die PISA-Studien belegt (für die Schweiz z.B. Malti, 2002), für die 4. Primarklasse durch die IGLU-Studie (Bos *et al.*, 2003). Über geschlechterspezifische Unterschiede im frühen Lesealter ist hingegen kaum etwas bekannt. Die einzige uns bekannte Studie diesbezüglich ist jene von Metze (2005), der für den Stolperwörtertest auf den ersten Schuljahresstufen nur geringe Unterschiede zugunsten der Mädchen ausweist.

Die Daten zu unseren Lesetests zeigen ein differenziertes Bild: Auf der kognitiven Seite lassen sich anfangs dritter Klasse keine Unterschiede

⁷ Daten zu t0 sind nicht vorhanden. Einfaktorielle Varianzanalyse: $F=2.915$, $df=2$, $p=0.056$, $\text{Eta}^2=0.026$

zwischen den Mädchen und den Jungen ausmachen, beim empathischen Lesen hingegen schon.

Bei den rein kognitiven Leseleistungen ergeben sich keine Unterschiede zwischen Stolperwörtertest und *ELFE*. Wir berichten deshalb stellvertretend über den Stolperwörtertest (vgl. Abb. 9).

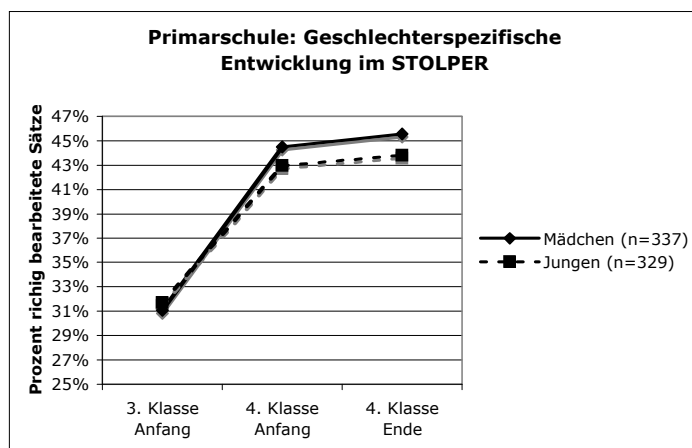


Abb. 9: Geschlechterspezifische Entwicklung im Stolperwörtertest auf der Primarstufe⁸

Interessant ist, dass nach 2 Schuljahren die Jungen in keiner Weise langsamer lesen als die Mädchen, in unserer Stichprobe lesen sie sogar ganz leicht schneller. Erst im Verlauf des 3. Schuljahrs entwickeln sich die Mädchen statistisch signifikant zu schnelleren Leserinnen.

Ähnlich verläuft die geschlechterspezifische Entwicklung im *ELFE*-Test. Weder für *STOLPER* noch für *ELFE* finden sich in der 3. und 4. Klasse signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Ganz anders liegen die Verhältnisse jedoch beim empathischen Lesen (vgl. Abb. 10).

⁸

T-Test für unabhängige Stichproben:

t0-t1: $t = 3.073$, $p = 0.002$, $df = 664$, $d = 0.23$; d steht für die Stärke eines Mittelwertunterschieds. Effektstärken ab 0.2 gelten als klein, ab 0.5 als mittel und ab 0.8 als stark (vgl. Rost, 2005: 173).

t1-t2: $t = 1.166$, $p = 0.244$, $df = 664$, $d = 0.09$

t0-t2: $t = 3.557$, $p < 0.001$, $df = 665$, $d = 0.27$

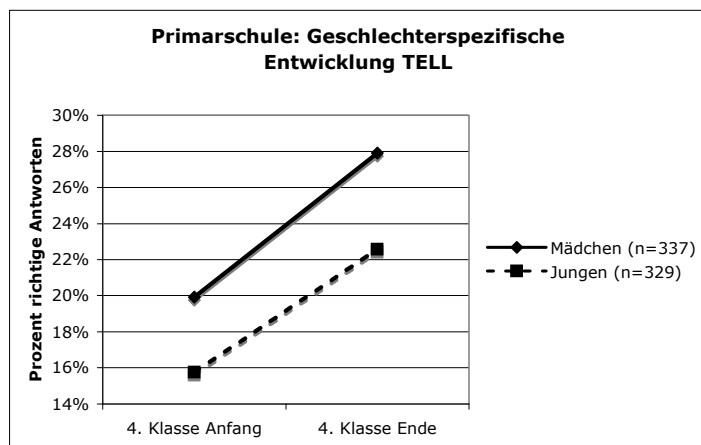


Abb. 10: Geschlechterspezifische Entwicklung im TELL auf der Primarstufe⁹

Auch hier verläuft die Entwicklung hochsignifikant zu Gunsten der Mädchen, aber auffällig ist im Vergleich zu den Resultaten im kognitiven Bereich, dass ein hochsignifikanter und mittelstarker Geschlechterunterschied bereits zu Beginn des 4. Schuljahrs beobachtbar ist¹⁰.

Es scheint, als ob die Mädchen einen deutlich emotionaleren Zugang zum Lesen finden als die Jungen, und dies bereits in einer Phase, in der sich die Geschlechterunterschiede bezüglich kognitiver Leseleistungen erst schwach ausgeprägt haben.

6. Schlussfolgerungen

"Wieviel Anteil hat der Leseunterricht an den Lesekompetenzen?" Die Beantwortung dieser im Nachklang von PISA für die Fachdidaktik hochbrisanten Frage ist mit den vorliegenden Resultaten ein Stück näher gerückt. Allerdings sind Lesekompetenzen im Sinne von PISA für die Fachdidaktik nur ein Teil eines grösseren Wirkungsgefüges, das auf dem Hintergrund der Sozialisation modelliert ist. In diesem Sinne wurde im Rahmen der vorliegenden Studie der relativ einheitliche Kompetenzbegriff ausdifferenziert bzw. durch die Dimensionen der Motivation und des Verhaltens erweitert. Schliesslich – und für die Beantwortung der obigen Frage besonders relevant – wurden die Wirkungen verschiedener Unterrichtsmethoden auf verschiedenen Schulstufen verglichen.

Auf dem Hintergrund dieser differenzierten Anlage sind nun sehr spezifische Aussagen möglich.

⁹ T-Test für unabhängige Stichproben: $t_1-t_2:t= 4.345$, $df=663$, $p<0.001$, $d=0.33$

¹⁰ T-Test für unabhängige Stichproben: $t= 6.017$, $df=663$, $p<0.001$, $d=0.45$.

Zunächst einmal können für die Primarstufe auf Schülerniveau kaum Effekte aufgezeigt werden, die auf die eingesetzten Interventionen zurückführbar sind. Dies bedeutet aber nicht, dass offener Unterricht oder Lesetraining auf der Primarstufe nicht angezeigt sind, denn es gibt auf dem Niveau der Klassen durchaus Lehrpersonen, die damit sehr gute Resultate erzielt haben. Für die einzelnen Lehrpersonen gilt es herauszufinden, ob beispielsweise offener Unterricht ihnen und ihrer Klasse liegt. Im Übrigen wird offener Unterricht von verschiedenen Lehrpersonen verschieden interpretiert. Unsere weiteren Auswertungen zur "good practice" von erfolgreichen Lehrpersonen werden mehr Auskunft geben können über deren Interpretation methodischer Vorgaben und über die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden.

Auf der Sekundarstufe sind demgegenüber positive Effekte für diejenigen Klassen auszumachen, die den offenen Leseunterricht mit dem Lesetraining kombiniert haben. Wirkungen dieses Interventionspaketes zeigen sich in erster Linie in den emotional-motivationalen Bereichen (inklusive empathische Leseleistung) und in Teilbereichen des Leseverhaltens. Weniger tangiert sind die kognitiven Aspekte der Leseleistung. Was die Lesegeschwindigkeit betrifft, weisen im Gegenteil die Kontrollklassen positivere Entwicklungen auf als jene Klassen, die eine Kombination von offenem und angeleitetem Unterricht erhalten haben. Wie dieses letzte Resultat interpretiert werden kann, ist noch unklar, hier sind weitere Analysen notwendig.

Unerwartet ist der Befund, dass bezüglich kognitiver Lesekompetenzen bis in die 4. Klasse hinein zwar geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe beobachtbar sind, dass aber diesbezüglich noch am Ende der 4. Klasse kein signifikanter Geschlechterunterschied nachgewiesen werden kann. Anders bei der empathischen Leseleistung: Bereits am Anfang der Untersuchungszeit, nämlich zu Beginn der 3. Klasse, erreichen die Mädchen hochsignifikant höhere Werte als die Jungen. Während Jungen zu Beginn ihrer Schulkarriere im Bereich der Lesetechnik noch mit den Mädchen mithalten können, scheint es ihnen schon früh eher schwer zu fallen, einen emotionalen Bezug zu einem Text herzustellen. Inwiefern die Schule hier Einfluss nehmen kann und sollte, bleibt weiteren Forschungen vorbehalten.

Wirkungsstudien, das zeigt unser Beitrag, sind ebenso aufwändige wie notwendige Instrumente zur Verbesserung von Unterricht. So kann auf dem Hintergrund unserer Resultate der offene Unterricht (kombiniert mit einem Lesetraining) als besonders wirksam für die Sekundarstufe C (bzw. die Hauptschule) bezeichnet werden. Und dies insbesondere in denjenigen Bereichen, die für eine nachhaltige Lesepraxis wichtig sind, den Lesemotivationen. Im Hinblick auf die Förderung von literalitätsfernen Heran-

wachsenden ist dieser Befund wichtig. In einer parallel geführten Studie¹¹ hat sich nämlich gezeigt, dass ein kleiner Teil der Jugendlichen aus dieser so genannten Risikogruppe durchaus erfolgreiche Leseentwicklungen durchlaufen und deutlich bessere Leseleistungen erzielen als Gleichaltrige mit einem ähnlich problematischen bildungsfernen Hintergrund (vgl. Schneider *et al.*, im Druck). Die in Bezug auf Lesen erfolgreichen Jugendlichen unterscheiden sich von den erfolglosen teilweise dadurch, dass sie Lesemotivationen haben aufbauen können. Wenn sich Lesemotivationen also – wie in unserer Studie – unter anderem auch auf unterrichtliche Massnahmen zurückführen lassen, dann scheint uns dies Grund genug, diesen Pfad zusammen mit den Praktikerinnen und Praktikern weiter zu verfolgen.

LITERATUR

- 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 (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), 139-168.
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), 169-196.
- Backhaus, A., Brügelmann, H., Knorre, S. & Metze, W. (2004): Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest. (<http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust>, 16.1.2007).
- Bertschi-Kaufmann, A. (2007): Offene Formen der Leseförderung. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug (Klett & Balmer), 165-175.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2006): Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Didaktische Einführung zu den Lesebüchern für die Mittelstufe. Buchs / Aarau (Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Sabe Verlag).
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf Hammouche, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2007): Lesen. Das Training. Seelze / Buchs (Friedrich Verlag, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau).
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Unter Mitarbeit von Thomas Bachmann, Hansjakob Schneider und Christine Tresch. Weinheim / München (Juventa).
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003): Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 2. Auflage. Aarau (Sauerländer).

¹¹ "Literale Resilienz", ein Forschungsprojekt im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds eingerichteten Forschungsprogramms 56 "Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz", s. www.schriftlernen.ch.

- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster (Waxmann).
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004): Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model. London (Routledge Falmer).
- Christmann, U. & Groeben, N. (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim / München (Juventa), 150-173.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2002): Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: Bundesamt für Statistik; Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel (Bundesamt für Statistik), 90-112.
- Druschky, P., Meier, R. & Stadler, C. (2004): Lesen. Texte bearbeiten, verstehen und nutzen. Seelze / Velber (Friedrich-Verlag).
- Einsiedler, W. (1997): "Unterrichtsqualität in der Grundschule – Empirische Grundlagen und Programmatik". In: E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hg.), Jahrbuch Grundschulforschung, Band 1. Weinheim (Beltz), 11-33.
- Gold, A., Mokhesgerami, J., Rühl, K. & Souvignier, E. (2004): Wir werden Textdetektive. Arbeitsheft. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim / München (Juventa).
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim / München (Juventa).
- Hanke, P. (2005): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Münster (Waxmann).
- Harmgarth, F. (1997): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Gütersloh (Bertelsmann).
- Hurrelmann, B. (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Praxis Deutsch 176, 6-18.
- 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 2/2006, 42-45.
- Hurrelmann, B. (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug (Klett und Balmer), 18-28.
- Kintsch, W. (1998): Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen (Hogrefe).
- Malti, T. (2002): Bildung für Mädchen und Knaben. In: Bundesamt für Statistik; Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel (Bundesamt für Statistik), 136-155.
- Metze, W. (2005): Auswertung Stolperwörter-Lesetest: STOLLE. Ergebnisse der Stichprobenerhebung 2005. (http://www.lesetest1-4.de/Stolle_2005.pdf, Stand 30.3.2009).
- Meyer, A. H. & Zahner, C. (2002): Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. In: Bundesamt für Statistik; Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel (Bundesamt für Statistik), 23-52.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von

- Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), 101-124.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch* 20, 90-111.
- Rost, D. H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim (Beltz).
- Sahr, M. (1998): Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler (Schneider).
- Schneider, H. & Bertschi-Kaufmann, A. (2006): Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch* 20, 30-51.
- Schneider, H., Bertschi-Kaufmann, A., Häcki Buhofer, A., Kassis, W., Kronig, W., Beckert, C., Stalder, U. & Wiesner, E. (im Druck): Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 89.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004): "Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen". In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), 61-99.
- Spinner, K. (Hg.) (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen. Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse. Berlin (Cornelsen).
- Weiss, R. H. (1998): Grundintelligenztest Skala 2: CFT 20. Göttingen (Hogrefe).
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001): Reading Fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading* 5/3, 211-239.