



Gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht?

Karstens, Fabiana; Schmitz, Anke; Jost, Jörg

Published in:
Leseforum.ch

Publication date:
2019

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Karstens, F., Schmitz, A., & Jost, J. (2019). Gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht? Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch-psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven. *Leseforum.ch*, (1/2019). https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/664/2019_1_de_karstens_schmitz_jost.pdf

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht?

Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch-psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven

Fabiana Karstens, Anke Schmitz & Jörg Jost

Abstract

In den letzten Jahren wurden verschiedene Konzepte und Prinzipien zur Förderung des Sachtextverstehens in der Sekundarstufe I entwickelt. Folglich lassen sich eine Reihe von Materialien recherchieren, die das selbstregulierte Lesen adressieren. Hierzu zählen Lesestrategieprogramme oder Lesefächer sowie in Schulbüchern abgedruckte Lesestrategiehinweise oder -anleitungen. Die Qualität solcher Fördermaterialien gilt als wichtiger Faktor für eine zielgerichtete Unterstützung des strategieorientierten Lesens. In diesem Beitrag werden ausgehend von den Perspektiven der pädagogischen Psychologie und der Deutschdidaktik Qualitätskriterien für Materialien zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Regelunterricht Deutsch erarbeitet. Darauf basierend erfolgt eine Analyse eines exemplarischen Fördermaterials, der im Rahmen eines Verbundprojektes der Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) entwickelt wurde. Die Analyse und die Forschungslage zum selbstregulierten Lesen verdeutlicht, dass beide Diskurse einen wertvollen, sich ergänzenden Beitrag für die Gestaltung von Fördermaterialien leisten.

Schlüsselwörter

Selbstreguliertes Lesen, Lesestrategien, Fördermaterialien, Deutschunterricht

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français et en italien à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

AutorInnen

Fabiana Karstens, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, fabiana.karstens@uni-koeln.de

Dr. Anke Schmitz, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, anke.schmitz@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jörg Jost, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, joerg.jost@uni-koeln.de

Gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht?

Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch-psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven

Fabiana Karstens, Anke Schmitz & Jörg Jost

1. Strategieorientierte Leseförderung als zentrales Anliegen des Deutschunterrichts

Der kompetente Umgang mit Sachtexten stellt ein wesentliches Element für erfolgreiche Bildungsprozesse und gesellschaftliche Teilhabe dar (Becker-Mrotzek, 2013; KMK, 2003). Dem Deutschunterricht kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da eine seiner genuinen Aufgaben darin liegt, den Lernenden entsprechende Lesetechniken und Strategien zu vermitteln (KMK, 2003, S. 9; vgl. ferner Bräuer, 2015; Bremerich-Vos, 2001). Ferner sollen die Schüler/innen im Deutschunterricht lernen, ihren Lese- und Verstehensprozess selbstständig zu steuern, indem sie ihn planen, überwachen und regulieren (Artelt, 2004, S. 62). Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden unter dem Begriff des selbstregulierten Lesens zusammengefasst und stellen für den Wissenserwerb aus Texten eine Schlüsselqualifikation dar (Artelt, 2006, S. 337; Bremerich-Vos, 2001, S. 149f., zur Bedeutung der Selbstregulation beim Lernen vgl. ferner Weiner, 1982). Unterschieden werden kognitive Lesestrategien und metakognitive Strategien. Kognitive Strategien erleichtern das Verstehen und Behalten des Gelesenen, wohingegen metakognitive Strategien die Planung, Überwachung und Regulation des Leseprozesses auf der Verstehens- sowie auf der Strategieebene steuern (bezogen auf Lernstrategien vgl. Friedrich & Mandl, 2006, S. 2-6).

Mit einer Reihe von Interventionsstudien wurde nachgewiesen, dass sich Trainings zum selbstregulierten Lesen förderlich auf das Strategiewissen und das Textverstehen von Schülern/innen in der Sekundarstufe I auswirken können (u.a. Dignath & Büttner, 2008; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Solche überwiegend aus der pädagogisch-psychologischen Forschung stammenden Befunde „[haben] zu einer Flut von Unterrichtsmaterialien zum Lesetraining geführt und eine Verstärkung entsprechender Einheiten in Lese- und Sprachbüchern bewirkt“ (Spinner, 2004, S. 136). Aktuell lassen sich für Schüler/innen in der Sekundarstufe I komplexe Lesestrategieprogramme wie beispielsweise *Wir werden Textdetektive* (Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski & Souvignier, 2010) sowie Unterrichtsmaterialien mit Lesestrategieanleitungen wie *Lesefächer* oder *Leselotsen*¹ oder sogenannte *Textknacker* in Deutschbüchern (z.B. Krull, 2012, S. 193) recherchieren. Jene komplexeren, meist evidenzbasierten Lesestrategietrainings sind überwiegend als additive, isolierte Methodenbausteine angelegt (Spinner, 2004, S. 136), wohingegen die anleitenden Fördermaterialien primär für den integrativen Einsatz im Regelunterricht konzipiert sind. Für sämtliches Material gilt jedoch, dass es qualitativ hochwertig sein sollte, damit ein gutes Unterrichtsangebot durch die Lehrkraft realisiert werden kann (Helmke, 2009). Was macht jedoch qualitativ hochwertige Fördermaterialien zum selbstregulierten Lesen aus? Ziel dieses Beitrags ist es, aus der Forschungslage zum selbstregulierten Lesen Kriterien abzuleiten, die für eine globale Einordnung bzw. Einschätzung der Qualität von anleitenden Fördermaterialien genutzt werden können. Nachfolgend werden zwei Forschungsperspektiven, die der pädagogischen Psychologie und der Deutschdidaktik, in Ergänzung zueinander dargestellt, um anschließend ein exemplarisches Fördermaterial für den Deutschunterricht zu analysieren.

2. Die pädagogisch-psychologische und deutschdidaktische Forschungsperspektive auf das Konstrukt des selbstregulierten Lesens

Selbstreguliertes Lesen umfasst im Kern die Anwendung von kognitiven Lesestrategien zur Texterschließung und metakognitiven Strategien zur Planung, Überwachung und Regulation des Leseprozesses (bezogen aufs Lernen vgl. Boekaerts, 1999; Friedrich & Mandl, 2006; Zimmerman, 2002). Kognitive Lesestrategien lassen sich in Organisations-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien differenzieren (Weinstein & Mayer, 1986). Organisationsstrategien, wie das Markieren von Textstellen oder das Anfertigen von

¹ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/lesestrategien/leselotse/>

Visualisierungen, erleichtern durch Strukturierung sowie Reduktion von Textinformationen die kognitive Verarbeitung des Gelesenen (Friedrich & Mandl, 2006, S. 4). Elaborationsstrategien (z.B. das Formulieren von Hypothesen über den Textinhalt oder das Generieren von eigenen Beispielen) unterstützen den Aufbau eines vertieften Textverständnisses durch die Herstellung von Verbindungen (Inferenzen) zwischen Text, individuellem Vorwissen und subjektiven Einstellungen (Gold, 2007, S. 50). Wiederholungsstrategien zielen auf das langfristige Behalten von Verstandenem, z.B. durch mehrmaliges Lesen oder Abschreiben von Informationen (ebd., S. 51). Bei den metakognitiven Strategien lassen sich Planungs-, Überwachungs- und Regulationsstrategien unterscheiden (zu den Phasen und Subprozessen der Selbstregulation vgl. Zimmerman, 2002). Planungsstrategien richten sich auf die Auswahl von Lesestrategien angesichts eines zuvor gesetzten Leseziels und des thematischen und strategischen Vorwissens. Überwachungsstrategien steuern den Leseprozess, wobei das eigene Leseverhalten hinsichtlich des erzielten Textverständnisses und des Strategieeinsatzes beobachtet und eingeschätzt wird. Treten bei dieser Einschätzung Diskrepanzen zwischen gewünschtem Ziel- und beobachtetem Ist-Zustand auf, werden Regulationsstrategien erforderlich. Diese greifen durch adaptive Anpassung des Strategieeinsatzes korrigierend in den Leseprozess ein, um das a priori definierte Leseziel zu erreichen (ebd.).

Mit dem Konstrukt des selbstregulierten Lesens bzw. Lernens aus Texten und insbesondere der unterrichtlichen Förderung befassen sich die pädagogische Psychologie und die Deutschdidaktik seit geraumer Zeit. Beide Forschungsdisziplinen orientieren sich dabei an den kognitionspsychologischen Grundlagen der mentalen Kohärenzbildung beim Textverstehen (z.B. Kintsch, 1998). Den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie folgend wird angenommen, dass Lesen ein Prozess des Bildens multipler mentaler Repräsentationen ist, der *bottom-up* vom Text, und *top-down* von den Lesern/innen gesteuert wird (Kintsch, 1998; Schnotz, 2006). Leser/innen entwerfen auf der Grundlage des Textes und seines/ihres Vorwissens ein mentales Modell des im Text dargestellten Sachverhaltes (ebd.). Bei der Konstruktion des mentalen Modells werden das individuelle Vorwissen, die Textoberflächenrepräsentation, die Textbasis und lokale sowie globale Zusammenhänge miteinander in Einklang gebracht (Kintsch, 2009, S. 224). Die Repräsentation der Textoberfläche (*surface code*) stellt eine exakte Abbildung des Wortlautes des Textes dar, wohingegen sich die proportionale Repräsentation (*Textbasis*) auf den semantischen Gehalt bezieht. Weitgehend abstrahierend von der Textoberfläche und der propositionalen Repräsentation stellt das mentale Modell ein Abbild des im Text beschriebenen Sachverhalts dar, in das Gelesenes, Vorwissen und Erfahrungen integriert werden (Kintsch 1998; Schnotz, 2006). Diese kognitiv aufwändige mentale Modellbildung erfolgt in interaktiven Zyklen und wird bei guten Lesern/innen strategisch gesteuert und metakognitiv überwacht (Kintsch, 1998; 2009). Auf Seiten der Rezipienten gelten insbesondere das Vorwissen, die Arbeitsgedächtniskapazität, die Lesefähigkeit und die Lesemotivation als zentrale Bedingungen für gelingendes Textverstehen (Schaffner, Schiefele & Schneider, 2004), wobei das Wissen über Lesestrategien und deren Anwendung eine entscheidende Schlüsselrolle für das schlussfolgernde Denken und die Inferenzbildung darstellen (Cromley & Azevedo, 2007; Schaffner, Schiefele & Schneider, 2004). Die pädagogisch-psychologische Forschung hat sich aufgrund der Trainierbarkeit von Lesestrategien vor allem mit der Frage beschäftigt, welchen Effekt Lesestrategietrainings auf die mentale Kohärenzbildung haben. Interventionsstudien verdeutlichen, dass sich eine kombinierte Anwendung von kognitiven und metakognitiven Strategien förderlich auf das Textverstehen auswirkt und auch einen positiven Einfluss auf das Strategiewissen der Lernenden hat (u.a. Dignath & Büttner, 2008; Schünemann, Spörer & Brunstein, 2013; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Schünemann, Spörer und Brunstein (2013) beispielsweise untersuchten in einer Studie den Einfluss eines Strategietrainings auf das Leseverständnis von Schülern/innen der fünften Klasse. Durch die Konstruktion unterschiedlicher Trainingsbedingungen ((1) Vermittlung kognitiver Lesestrategien; (2) Vermittlung kognitiver Lesestrategien und metakognitiver Strategien der Selbstregulation) konnte gezeigt werden, dass sich für die Schüler/innen, die neben der Vermittlung kognitiver Lesestrategien auch eine Anleitung hinsichtlich metakognitiver Strategien der Selbstregulation erhalten haben, nachhaltigere Effekte auf das Leseverständnis und die Anwendung von Lesestrategien nachweisen lassen. Auch Souvignier und Mokhlesgerami (2006) konnten die größten Effekte auf das Leseverständnis, das Strategiewissen und die Lesestrategieanwendung bei einem Training für Fünftklässler nachweisen, welches sowohl kognitive Lesestrategien und metakognitive Selbstregulationsstrategien als auch motivationale Regulationsstrategien fokussiert.

Im deutschdidaktischen Diskurs werden kognitive und metakognitive Strategien auf drei Ebenen fokussiert: (1) die Ebene der Lektüre, auf welcher eine unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Text durch den

Einsatz von Lesetechniken vollzogen wird; (2) die reflexive Ebene, auf der individuelle Verstehensprozesse durch den Einsatz metakognitiver Strategien überwacht und eventuelle textuelle oder subjektive Unstimmigkeiten identifiziert werden; (3) die selbstregulative Ebene, welche die eigenständige Reaktion auf ermittelte Text- oder Verständnisschwierigkeiten beschreibt (Rosebrock & Nix, 2014, S. 75f.). Die Aufteilung dieser drei Ebenen entspricht der zuvor benannten kombinierten Anleitung von kognitiven und metakognitiven Strategien, wie sie auch von der pädagogisch-psychologischen Forschung nahegelegt wird. Die Lektüreebene richtet sich insbesondere auf die Anwendung von kognitiven Lesestrategien und die weiteren Ebenen der Reflexion und Selbstregulation adressieren die Anwendung von metakognitiven Strategien zur Überwachung und Reflexion des eigenen Leseprozesses. Fördermaterialien sollten somit aus pädagogisch-psychologischer und didaktischer Sicht kognitive und metakognitive Strategien kombiniert anleiten, um Schülern/innen Techniken zu vermitteln, wie sie ihren eigenen Leseprozess selbstständig strukturieren, überwachen und regulieren können (Rosebrock & Nix, 2014, S. 75f.; Schünemann, Spörer & Brunstein, 2013).

In der Deutschdidaktik wird außerdem drauf hingewiesen, dass sich die Auswahl von Lesestrategien an den Phasen des Leseprozesses orientieren sollte (Lindauer, Schmellentin, Beerenwinkel, Hefti & Furger, 2013, S. 8; Philipp, 2012, S. 51f.; Willenberg, 2004, S. 10, 15). Dabei geht es darum, dass „die einzelnen Strategien gemäß der zeitlichen Abfolge ihres Gebrauchs im Leseprozess (,vor dem Lesen – während des Lesens – nach dem Lesen‘) trainiert werden“ (Kruse, 2007, S. 185). Die Phasierung des Leseprozesses steht in einem engen Bezug zum „methodischen Grundrhythmus“ (Kiper, Meyer & Topsch, 2002, S. 118) einer Unterrichtsstunde (Stundeneinstieg zur Aktivierung und Motivierung sowie Herstellung einer gemeinsamen Orientierungsgrundlage, Erarbeitung zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Inhalt, Stundenabschluss zur Verständigung über Ergebnisse sowie Reflexion und Transfer dieser) (ebd.). Zu Beginn des Unterrichts und entsprechend auch vor der Textlektüre sollte die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Text) zunächst angebahnt werden. „[U]m die Inhalte des Textes einordnen zu können [...] und um die Lesearbeit fokussiert anzugehen“ (Lindauer et al., 2013, S. 8), ist es wesentlich, das Vorwissen sowie die eigenen Erfahrungen der Schüler/innen zu aktivieren, einen Erwartungshorizont bezüglich des Themas aufzubauen sowie Verstehensziele vorzugeben oder gemeinsam mit den Schülern/innen zu erarbeiten (Willenberg, 2004, S. 10, 15). Realisiert werden kann dies beispielsweise durch Elaborationsstrategien, wie der Betrachtung der Textüberschrift und/oder von Bildern sowie dem Formulieren von Vermutungen über den Textinhalt. Anschließend folgt eine Begleitung des Leseprozesses, wodurch die Schüler/innen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text angeregt werden. Dabei sollen im Text enthaltene Informationen ermittelt werden, um ein umfassendes mentales Modell des Textes aufbauen zu können (ebd.). Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass Strategien der Textbearbeitung (z.B. in Form von Organisationsstrategien) angewendet und möglicherweise aufkommende Verständnisschwierigkeiten (z.B. in Form von unbekanntem Wörtern oder schwer verständlicher Textstellen) bearbeitet werden. Um das Gelesene weiterzuverarbeiten, wird eine weiterführende Nutzung des Textes bzw. der Transfer des erworbenen Wissens auf neue Kontexte angeleitet (Lindauer et al., 2013, S. 12). Dies kann durch Visualisierungen von im Text dargestellten Sachverhalten in einem Schaubild (Organisationsstrategie) oder die (schriftliche) Beurteilung des Textes unter Berücksichtigung vorgegebener oder frei gewählter Kriterien (Elaborationsstrategie) erfolgen. Um die Phasen des Leseverstehens auch methodisch zu unterstützen, ist es folglich wichtig, dass diese auch von im Unterricht eingesetzten Fördermaterialien aufgegriffen werden.

Die pädagogische Psychologie leitet aus ihren Befunden ferner ab, dass eine regelmäßige Förderung des selbstregulierten Lesens höhere und nachhaltigere Effekte auf das Textverstehen erzeugt als eine singuläre Förderung in Form eines einmaligen Methodentrainings (Dignath & Büttner, 2008). Souvignier und Trenk-Hinterberger (2010) verdeutlichen, dass Auffrischungssitzungen zur Wiederholung und Festigung der Strategieanwendung im Rahmen eines Trainings zu einer langfristigen Verbesserung des Lesestrategiewissens und des Textverstehens von Schülern/innen führen. Die Befunde legen somit nahe, dass sich die Strategieanwendung durch wiederholte Übung und Reflexion verbessert und Fördermaterialien so konzipiert sein sollten, dass sie wiederholt in die unterrichtliche Textbearbeitung integriert werden können. Sie sollten praktikabel einsetzbar sein und dabei auch flexibel an die unterrichtliche Gestaltung angepasst werden können, um einer langfristig angelegten Förderung Rechnung zu tragen (Bräuer, 2015, S. 161ff.; Rosebrock & Nix, 2014, S. 88f.).

Die in Ergänzung zueinander dargestellten Perspektiven der pädagogischen Psychologie und der Deutschdidaktik hinsichtlich der Förderung des selbstregulierten Lesens bieten somit näheren Aufschluss über Qualitätskriterien zur Gestaltung von anleitenden Materialien zur Förderung von selbstreguliertem Lesen. Zusammenfassend sollten Fördermaterialien folgende Aspekte abdecken:

- Kognitive Lesestrategien und metakognitive Strategien sollten vom Material gleichermaßen adressiert werden.
- Die Phasen des Leseprozesses (vor, während, nach) sollten berücksichtigt werden, um die für die jeweiligen Phasen entsprechenden Strategien anzuleiten und die Phasierung des Unterrichts zu berücksichtigen.
- Das Material sollte eine wiederholte Förderung im Sinne eines regelmäßigen Einsatzes erlauben und praktikabel sowie flexibel in die Gestaltung des Unterrichts integriert werden können.

3. Kriteriengeleitete Analyse exemplarischen Fördermaterials zum selbstregulierten Lesen im Fach Deutsch

3.1. Einordnung und Beschreibung des Fördermaterials

Materialien zur Förderung von selbstreguliertem Lesen bestehen häufig aus mehreren zeitlich aufeinander aufbauenden Sequenzen oder Bausteinen (z.B. Methodentrainings: *Wir werden Textdetektive*; Gold et al., 2010). Solche komplexen Materialsammlungen zeichnen sich durch eine theoretisch begründete wissenschaftliche Grundlage aus. Sie beinhalten in der Regel Anweisungen für Lehrkräfte, welche die Durchführung und den Einsatz der Materialien meist fachabhängig und hinsichtlich eines festgelegten Ablaufes vorschreiben. Der Entwicklungs- und Implementationsprozess solcher Materialien basiert meist auf einer top-down-Strategie (Souvignier & Philipp, 2016, S. 14; zur detaillierten Beschreibung siehe Gräsel & Parchmann, 2004, S. 198ff.). Dies bedeutet, dass der Einsatz von Materialien sowie die Art und Weise der Integration der Materialien in den Unterricht von schulexternen Instanzen (z.B. Institutionen der Bildungsadministrativen oder der Wissenschaft) entwickelt wurde. Neben solchen Trainingsverfahren existiert eine Reihe von komprimierteren Materialien wie beispielsweise sogenannte Lesefächer, Leselotsen oder Lesestrategieanleitungen in Schulbüchern, die weniger umfangreich sind. Solche Materialien sind in der Regel für eine Integration in das alltägliche Unterrichtsgeschehen vorgesehen. Sie entstammen zumeist einem durch eine bottom-up-Strategie (Souvignier & Philipp, 2016, S. 14) gekennzeichneten Entwicklungs- und Implementationsprozess. Dabei werden die Materialien von Einzelschulen bzw. Lehrkräften oder Schulbuchverlagen entwickelt. Bottom-up entwickelte Fördermaterialien basieren zumeist auf einer theoretischen Fundierung, ihre Wirksamkeit ist aber häufig nicht empirisch belegt. Teilweise beruhen Materialentwicklungen auch auf subjektiven Theorien von Lehrkräften, die sich auf die Wirksamkeit entsprechender Fördermaßnahmen beziehen.

Im Folgenden soll exemplarisches Fördermaterial untersucht werden, welches im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) entwickelt wurde und in einer Reihe von beteiligten Schulen zur Förderung des selbstregulierten Lesens im Unterricht eingesetzt wird.² Es geht um einen sogenannten Lesefächer für fünfte und sechste Klassen (Abbildung 1), um Sachtexte zu verstehen.

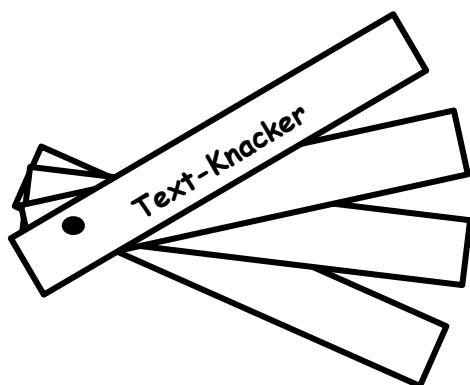


Abbildung 1: Schematische Darstellung des Text-Knackers (eigene Darstellung).

² Das Material wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Evaluationsprojektes EILe (Förderkennzeichen: 01J1506A/B Souvignier & Jost) in einem Schulverbund entwickelt, in dem die Implementation von Maßnahmen zur Förderung selbstregulierten Lesens in der Sek I in BiSS-Verbänden evaluiert wird.

Der Lesefächer wurde von Lehrkräften ohne Unterstützung externer Partner, wie Universitäten oder schuladministrativen Instanzen, entwickelt. Dabei wurden bereits bestehende Lesefächer, wie der Leselotse des LISUM³ als Vorlage genutzt, besteht aus einem zusammengehefteten Kartenset.

Die Auswahl eines solchen Lesefächers als Gegenstand der nachfolgenden Analyse begründet sich dadurch, da er stellvertretend für Leselotsen und ähnliche Lesestrategieanleitungen in Schulbüchern steht. Fördermaterialien, wie sie durch den Text-Knacker repräsentiert werden, werden zudem auch in der deutschdidaktischen Auseinandersetzung diskutiert und als empfehlenswert für die unterrichtliche Arbeit beschrieben (bezüglich fokussierter Charakteristika vgl. Bräuer, 2015, S. 163; bezüglich der Form vgl. Rosebrock & Nix, 2014, S. 88; Willenberg, 2004, S. 13). Es handelt sich um Material, das für Schüler/innen leicht verfügbar ist und somit jederzeit flexibel in den Leseprozess integriert werden kann – ein sogenanntes *Vadamecum* („Was ich immer bei mir habe“, Willenberg, 2004, S. 13; vgl. auch Rosebrock & Nix, 2014, S. 88). Zudem ähnelt der Lesefächer in seinem Aufbau und den enthaltenen Lesestrategien entsprechenden Materialien in Schulbüchern, wie sie beispielsweise in Form des Textknackers (*Doppel-Klick*; Krull, 2012) oder im Schulbuch *Zwischen den Zeilen* (Janda, Schultes & Walter, 2011) vorzufinden sind.

3.2. Analyse des Lesefächers „Text-Knacker“ unter Berücksichtigung der erarbeiteten Qualitätskriterien zur Gestaltung von Materialien zur Förderung des selbstregulierten Lesens

Im Folgenden sollen die drei erarbeiteten Qualitätskriterien zur Gestaltung von Fördermaterialien für die Analyse des Lesefächers „Text-Knacker“ herangezogen werden: Verknüpfung kognitiver und metakognitiver Strategien, Phasierung des Leseprozesses, Praktikabilität und wiederholte Integration in den Regelunterricht. Zunächst werden durch die folgende Abbildung (vgl. Abbildung 2) alle Knackpunkte dargestellt, die auf den einzelnen Karten des Text-Knackers vorhanden sind. Jede Karte des Lesefächers, auf welcher sich die Instruktion für eine oder mehrere Lesestrategien befinden, ist einzeln dargestellt.

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Fächerseiten des Text-Knackers wird deutlich, dass durch die einzelnen Knackpunkte des Text-Knackers sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien thematisiert werden.

Hinsichtlich der kognitiven Lesestrategien zeigt sich, dass auf den einzelnen Karten des Text-Knackers unterschiedliche *Strategiearten* instruiert werden. Die Knackpunkte 2.4 und 3.1 leiten Organisationstrategien wie das Generieren von Sinnabschnitten und das Markieren von Schlüsselbegriffen an (Knackpunkt 2.4) Auch die Erstellung eines Schaubildes (Knackpunkt 3.1) dient als Organisationsstrategie der Strukturierung sowie Reduktion von Textinformationen (Friedrich & Mandl, 2006, S. 4). Elaborationsstrategien werden durch die Knackpunkte 1, 3.2 und 3.3 angeleitet (Abbildung 2). Knackpunkt 1 verlangt beispielsweise den Aufbau eines Erwartungshorizontes bezüglich des Themas des Textes sowie die Aktivierung von entsprechendem Vorwissen. Weitere Elaborationsstrategien werden durch den Knackpunkt 3.2 angeleitet, indem die vom/n der Autor/in intendierte Funktion des Textes (erklären, informieren, überzeugen, unterhalten) ermittelt werden soll. Auch Knackpunkt 3.3 regt Elaborationen an, bei welchem eine Bewertung des Textes vorgenommen werden soll. Ziel ist es dabei, Verknüpfungen zwischen im Text enthaltenen Informationen und individuellem Wissen sowie subjektiven Einstellungen von Lesern/innen herzustellen (Gold, 2007, S. 49). Wiederholungsstrategien, wodurch die Schüler/innen zum Beispiel aufgefordert werden, den Text ein zweites Mal zu lesen, oder den Textinhalt in einem Gespräch mit einem/er Mitschüler/in wiederzugeben, werden durch die einzelnen Knackpunkte des Text-Knackers nicht realisiert.

Hinsichtlich der Anleitung *metakognitiver Strategien* zur Planung, Überwachung und Regulation des Leseprozesses (Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2002) zeigt sich ein differenziertes Bild: Während metakognitive Strategien, die sich auf die Planung des Leseprozesses beziehen (z.B. die Formulierung eines Leseziels und die Planung des strategischen Vorgehens) weitgehend fehlen, wird der Überwachung des Textverständnisses während des Lesens eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Durch die Anleitung des Knackpunktes 2.2, wodurch sowohl verstandene als auch nichtverstandene Textstellen markiert werden sollen, werden die Schüler/innen nicht nur dazu aufgefordert ihr eigenes Verständnis zu überprüfen, sondern dies auch grafisch darzustellen. Daran anschließend wird vom Material auch der Umgang mit möglicherweise

³ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/lesestrategien/leselotse/>

VOR DEM LESEN

KNACKPUNKT 1: Dein erster Überblick über den Text

Verschafe dir einen ersten Überblick über den Text!

Was verraten dir dabei

- die **Überschriften**,
- die **Teilüberschriften**,
- die **Abbildungen**?

WÄHREND DES LESENS

KNACKPUNKT 2.1: Deine erste Orientierung im Text

Lies zunächst nur

- den **Anfang**,
- **einige Sätze** aus der **Mitte**,
- den **Schluss**!

Erkläre jetzt **genauer**, **worum** es in dem Text geht!

WÄHREND DES LESENS

KNACKPUNKT 2.2: Genaues Lesen des Textes

Markiere am Rand

- Textstellen, die du **verstanden** hast,
 - mit einem **Haken** ✓
- und
- Textstellen die du **nichtverstanden** hast,
 - mit einem **Fragezeichen** ?

WÄHREND DES LESENS

KNACKPUNKT 2.3: Verstehen der schwierigen Textstellen

Lies die **Sätze vor und nach den schwierigen Textstellen**, die du noch nicht verstanden hast! – Sie helfen dir, diesen komplizierten Textteil zu knacken.

Wenn du danach mit Textstellen **noch Probleme** hast, **nutze Hilfsmittel** wie z. B.

- Wörterbuch, Schulbuch, Lexikon oder das Internet

WÄHREND DES LESENS

KNACKPUNKT 2.4: Unterteilen des Textes in Sinnabschnitte

Unterteile (gliedere) den Text folgendermaßen:

- Markiere mit **Trennstrichen**, wo ein neuer Gedanke / Gesichtspunkt beginnt, die **Sinnabschnitte**!
- **Unterstreiche** wichtige Wörter als **Schlüsselbegriffe**!
- **Für Super-Knacker**: Findet jetzt für **jeden Sinnabschnitt** eine **passende Überschrift**!

NACH DEM LESEN

KNACKPUNKT 3.2: Erkennen der wichtigsten Textaussage

Formuliere knapp, was *der Text sagen will*!

Für Super-Knacker:

- Erkläre, was der Autor **mit seinem Text von dir als Leser will**!
(Möchte er z. B. **erklären, informieren, überzeugen, unterhalten**?)
- Hat der Text bei dir eine Absicht bewirkt?

NACH DEM LESEN

KNACKPUNKT 3.1: Erstelle ein Schaubild zum Text

Fertige ein **Schaubild** an, das die **Textzusammenhänge** deutlich macht!
Beschrifte es dann mit den **wichtigsten Textinhalten**!

Du kannst ein Eigenes Entwerfen oder diese Beispiele als Anregung hernehmen!



NACH DEM LESEN

KNACKPUNKT 3.3: Bewerten des Textes

Erkläre was dir am Text

- **gefallen** hat oder
- **nicht gefallen** hat

Erkläre aber auch, **warum** das jeweils so ist!

Abbildung 2: Übersicht der einzelnen Karten des Lesefächers (eigene Darstellung).

auf tretenden Textschwierigkeiten angeleitet (vgl. Knackpunkt 2.3). Hiermit wird den Schülern/innen vermittelt, wie schwierige Textstellen mittels des Kontextes zu entschlüsseln sind. Erst anschließend wird darauf verwiesen, dass andere Hilfsmittel, wie etwa das Schulbuch, ein Wörterbuch oder das Internet, genutzt werden können.

Dass neben dem Textverständnis auch der (zielführende) Einsatz der Lesestrategien beim Lesen zu überwachen ist, wird vom Text-Knacker nicht adressiert. Ebenso wird von Text-Knacker keine abschließende Reflexion des Leseprozesses angeleitet, in welcher ein Urteil über das Erreichen des angestrebten Leseziels und das erzielte Textverständnis gefällt werden sollte (Zimmerman, 2002, S. 68). Auch

Regulationsstrategien, die Folgerungen für nachfolgende Leseprozesse ermöglichen (Was kann ich beim nächsten Mal besser machen, um mein Ziel zu erreichen?), werden vom Textknacker nicht aufgegriffen.

Abbildung 2 macht außerdem deutlich, dass sich die einzelnen Karten des Fächers an den *unterschiedlichen Phasen des Leseprozesses* orientieren. Schülern/innen wird bei der Nutzung des Text-Knackers somit verdeutlicht, in welcher Phase des Leseprozesses sie sich gerade befinden (vor dem Lesen: grün, während des Lesens: blau, nach dem Lesen: gelb) und welche Strategien sie in dieser Phase anwenden können. Vor dem Lesen werden die Schüler/innen beispielsweise instruiert, sich einen Überblick über den Text zu verschaffen, indem sie die Überschrift, Teilüberschriften und Abbildungen betrachten (Knackpunkt 1). Diese Elaborationsstrategie dient dazu, einen Erwartungshorizont zum Thema des Textes aufzubauen sowie entsprechendes Vorwissen und eigene Erfahrungen zu aktivieren (Lindauer et al., 2013, S. 8f.; Willenberg, 2004, S. 10, 15). In der Phase während des Lesens wird eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text angeregt, um ein mentales Modell zu konstruieren (Kintsch 1998; Schnotz, 2006; Willenberg, 2004, S. 10, 15). Diesbezüglich findet sich im Text-Knacker bei Knackpunkt 2.1 der Hinweis, den Anfang eines Textes, einige Sätze aus der Mitte und den Schluss zu lesen, um somit Aussagen über das Thema des Textes zu treffen. Anschließend werden weitere Strategien zur Organisation des Textinhaltes, wie das Markieren von Schlüsselbegriffen und das Generieren von Sinnabschnitten (Knackpunkt 2.4) angeleitet. Außerdem wird in dieser Phase des Leseprozesses durch den Knackpunkt 2.3 auf den Umgang mit schwierigen Textstellen verwiesen, wodurch Verständnisschwierigkeiten eigenständig gelöst werden sollen, um somit den Aufbau einer umfassenden Repräsentation des Textes zu unterstützen. Abschließend wird in der Phase nach dem Lesen darauf verwiesen, ein Schaubild zum Text anzufertigen und dieses mit den wichtigsten Textinhalten zu beschriften, um Textzusammenhänge zu verdeutlichen (Knackpunkt 3.1 entspricht einer Organisationsstrategie; Friedrich & Mandl, 2006, S. 4). Schließlich wird auch eine Reflexion über die Textfunktion und eine Bewertung des Textes angeregt. Diese Knackpunkte entsprechen einer weiterführenden Nutzung des Textes in Form von Elaborationsstrategien, die nach dem Lesen eines Textes angeleitet werden sollten (Lindauer et al., 2013, S. 12).

Neben der Verknüpfung kognitiver und metakognitiver Strategien und der Berücksichtigung der Phasierung des Leseprozesses wurde in Kapitel 2 herausgestellt, dass Fördermaterialien einen wiederholten, regelmäßigen Einsatz erlauben und im Unterricht praktikabel einsetzbar sein sollten. Da der Text-Knacker für die regelmäßige Sachtextarbeit im Deutschunterricht vorgesehen ist und sich nicht auf einen konkreten Sachtext bezieht, ist er für eine *wiederholte Förderung* und das Einüben von Lesestrategien geeignet (Dignath & Büttner, 2008; Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010). Langfristiges Ziel sollte es jedoch sein, dass der Lesefächer selbstständig von den Schülern/innen genutzt wird, beispielsweise bei der Bearbeitung von Hausaufgaben oder in eigenständigen Arbeitsphasen, wie der Vorbereitung eines Referats. Die Forderung, dass Fördermaterialien *praktikabel in den Regelunterricht integriert* werden können sollten, erfüllt der Text-Knacker ebenfalls. Dies wird insbesondere durch die handliche Form des Text-Knackers im Sinne eines Vademecums gewährleistet.

Die Analyse des Fördermaterials ergibt eine weitgehende Übereinstimmung des Text-Knackers mit den in Kapitel 2 zugrunde gelegten Kriterien. Hinsichtlich des Kriteriums der kombinierten Anleitung von kognitiven und metakognitiven Strategien fällt auf, dass einer kombinierten Anleitung bedingt entsprochen wird. Der Lesefächer könnte durch metakognitive Strategien erweitert werden, beispielsweise die Überwachung des Strategieeinsatzes während des Lesens und die Regulation des Leseprozesses. Unterschiedliche Phasen des Leseprozesses greift der Text-Knacker auf und macht sie durch die farbliche Gestaltung der einzelnen Strategiekarten transparent. Durch seine Gestaltung und die flexiblen Möglichkeiten der Unterrichtsin-
tegration, können auch den Aspekten der Praktikabilität sowie der wiederholten Förderung Rechnung getragen werden.

4. Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, unter Berücksichtigung der pädagogisch-psychologischen Forschung und des deutschdidaktischen Diskurses zum selbstregulierten Lesen, Qualitätskriterien zur Gestaltung von anleitenden Materialien zur Förderung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht zu generieren. Die Darstellung der beiden Forschungsdiskurse zeigt, dass beide Perspektiven notwendigerweise aufeinander zu beziehen sind. Während der empirisch ausgerichteten pädagogischen Psychologie teils der Blick für unterrichts- und fachspezifische Besonderheiten (z.B. Berücksichtigung fachspezifischer Anforderungen oder

unterrichtlicher Gestaltungsaspekte) fehlt, bleibt die „fachdidaktische Diskussion [...] weitgehend normativ und praxeologisch“ (Klieme et al., 2008, S. 320). Werden jedoch beide Forschungsperspektiven in Ergänzung zueinander gesehen, lassen sich gewinnbringende Erkenntnisse für qualitativ hochwertiges Fördermaterial ableiten: die kombinierte Anleitung kognitiver Lesestrategien und metakognitiver Strategien, die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lesephasen (vor, während und nach dem Lesen), die wiederholte Förderung des selbstregulierten Lesens sowie die Praktikabilität des Materials in Bezug auf die Integration in den Regelunterricht.

Die Analyse des exemplarisch für vergleichbare Instrumente stehenden Lesefächers eines BiSS-Verbundes zur Förderung des selbstregulierten Lesens zeigt, dass dieser in der Forschung als grundlegend diskutierten Kriterien weitgehend entspricht; dennoch weist das Instrument Leerstellen bei der metakognitiven Selbstregulation auf. Hinzu kommt, dass die Förderung des selbstregulierten Lesens auch motivationale Aspekte berücksichtigen sollte, da auch diese trainierbar sind und einen bedeutenden Einfluss auf das Leseverständnis und den Strategieeinsatz haben (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Laut Boekaerts (1999) geht es dabei um emotional-motivationale Strategien des Ressourcenmanagements, wie beispielweise die Regulation der Aufmerksamkeit während des Leseprozesses oder Formen der Selbstmotivierung vor und während des Lesens. Auch die Deutschdidaktik verweist mit dem Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2014, S. 15) darauf, dass die Subjektebene und die damit einhergehende Beteiligung und Motivation ein wesentliches Element der Leseförderung darstellt. Motivationalen Aspekte stellen eine notwendige Voraussetzung für die auf Prozessebene ablaufenden kognitiven Prozesse und somit auch den Einsatz von Lesestrategien dar, da es Antriebe braucht, „die jeden einzelnen der kognitiven Schritte auf den Weg bringt“ (Rosebrock & Nix, 2014, S. 21). Der Lehrkraft kommt also nicht nur für den zielgerichteten Einsatz des Fördermaterials eine Schlüsselrolle zu; vielmehr kann sie durch unterrichtliche Hinweise und Instruktionen Leerstellen des Materials kompensieren, wie die Aktivierung von metakognitiven und motivational-emotionalen Strategien, wenn diese nicht explizit vom Material adressiert werden.

Literatur

- Artelt, C. (2004). Zur Bedeutung von Lernstrategien bei Textverstehen. In J. Köster, W. Lütgert & J. Creutzburg (Hrsg.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen* (S. 61-75). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H.-F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337-351). Göttingen: Hogrefe.
- Becker-Mrotzek, M. (2013). Didaktik der Sachtexte. Einführung in den Themenbereich. *Der Deutschunterricht*, 65(6), 2-8.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulation learning. Where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bräuer, C. (2015). Lesestrategien erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese und Literaturunterricht*, DTP 11/3 (153-196). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bremerich-Vos, A. (2001). Zum Lehren von Lernstrategien im Umgang mit Texten und mit Lyrik im Besonderen. In C. Köppert & K Metzger (Hrsg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik* (S. 149-162). Velber: Friedrich.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing und refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metakognition and Learning*, 3, 231-264.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1-23). Göttingen: Hogrefe.
- Gold, A. (2007). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K. Schreblowski, K. & Souvignier, E. (2010). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

- Janda, P., Schultes, A. & Walter, F. (2011). *Zwischen den Zeilen 5. Realschule Bayern*. Braunschweig: Westermann.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: University Press.
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Hrsg.), *Constructivist Instruction: Success or failure?* (S. 223-241). New York: Routledge.
- Kiper, H., Meyer, H. & Topsch, W. (2002). *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319-344). Weinheim: Beltz.
- KMK (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf.
- Krull, R. (Hrsg.) (2012). *Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 5*. Berlin: Cornelsen
- Kruse, G. (2007). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübungen. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 176-188). Seelze: Kallmeyer.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J. (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Bildungsraum Nordwestschweiz. Online: <https://www.edubs.ch/unterricht/faecher/sprachbewusst%20unterrichten>.
- Philipp, M. (2012). Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 38-58). Seelze: Kallmeyer.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schneider, W. (2004). Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse der nationalen Ergänzungstests. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 197-242). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 222-238). Berlin: de Gruyter.
- Schünemann, N., Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator-mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 289-305.
- Souvignier, E. (2014). Lesestrategien zur Förderung des Leseverständnisses und der Ansatz einer diagnosebasierten, individualisierten Leseförderung. In R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 167-182). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57-71.
- Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens. Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3-4), 207-220.
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9-22). Münster: Waxmann.
- Spinner, K. H. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Scheider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 125-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110.
- Weinstein, C. E. & Meyer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 315-325). New York: Macmillan Publishing.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. *Praxis Deutsch*, 31, 6-15.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

AutorInnen

Fabiana Karstens ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Sprachdidaktik Deutsch an der Universität zu Köln. Sie hat Gymnasiallehramt mit den Fächern Deutsch und Pädagogik studiert und den Vorbereitungsdienst als Referendarin mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen. Ihre Forschungsinteressen beziehen sich auf die Förderung des Lesens durch Lesestrategien, die Wahrnehmung des Deutschunterrichtes (im Speziellen der Förderung des selbstregulierten Lesens) durch Schüler/-innen sowie die Modellierung von fachspezifischer Unterrichtsqualität im Deutschunterricht.

Anke Schmitz, Dr., ist akademische Rätin a. Z. in der Sprachdidaktik Deutsch an der Universität zu Köln. Sie hat Deutsch und Englisch auf Lehramt studiert und an der Schnittstelle zwischen empirischer Bildungsforschung und Deutschdidaktik zur Wirkung von Textkohäsion auf das Textverständnis von Schüler/-innen promoviert. Ihre Forschungsinteressen beziehen sich auf die mentale Kohärenzbildung beim Leseverstehen und textbezogenen sowie leserbezogenen Einflussfaktoren, die Förderung des Lesens durch Lesestrategien (im Fachunterricht) und die Modellierung von Unterrichtsqualität im Fach Deutsch.

Jörg Jost ist Professor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. Aktuelle Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Diagnostik und Förderung sprachlicher Kompetenzen und der Schnittstelle zwischen Lesen und Schreiben.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

Qu'est-ce qui caractérise un matériel efficace visant à développer la lecture autorégulée de textes scolaires dans l'enseignement de l'allemand ?

Analyse de matériel didactique typique pour le secondaire I dans une perspective psychopédagogique et de didactique de l'allemand

Fabiana Karstens, Anke Schmitz & Jörg Jost

Résumé

Ces dernières années, différents concepts et principes ont été élaborés afin de développer la compréhension de textes au niveau secondaire I. Un important corpus de matériel didactique consacré à la lecture autorégulée a fait l'objet de recherches, notamment des programmes développant les stratégies de lecture, ou encore des remarques ou des directives concernant la stratégie de lecture figurant dans les manuels scolaires. La qualité de ce matériel est un facteur important pour pouvoir apporter un soutien efficace à une lecture axée sur la stratégie. Les auteurs adoptent une perspective de psychopédagogie et de didactique de l'allemand afin de mettre au point des critères de qualité adaptables au matériel destiné à développer la lecture autorégulée de textes informatifs dans l'enseignement courant de l'allemand. Sur cette base, ils analysent un matériel typique créé dans le cadre d'un projet collectif de l'Initiative « Bildung durch Sprache und Schrift » (BiSS ; en français, « éducation par la langue et l'écriture »). L'analyse et la recherche sur la lecture autorégulée démontrent que les deux discours se complètent pour apporter une précieuse contribution à la mise au point de matériel didactique.

Mots-clés

lecture autorégulée, stratégies de lecture, matériel didactique, enseignement de l'allemand

Cet article a été publié dans le numéro 1/2019 de forumlecture.ch

Quali aspetti caratterizzano il materiale di qualità per la promozione della lettura autoregolata di saggistica nell'insegnamento del tedesco?

Analisi di alcuni esempi di materiale promozionale per il livello secondario I alla luce delle prospettive pedagogico-psicologiche e di didattica del tedesco

Fabiana Karstens, Anke Schmitz & Jörg Jost

Sommario

Negli ultimi anni sono stati elaborati diversi concetti e principi concernenti la promozione della comprensione dei testi espositivi per il livello secondario I. È pertanto possibile analizzare una serie di materiali che riguardano la lettura autoregolata. Tra questi figurano anche i programmi di strategia della lettura o le materie di lettura, nonché i cenni e le istruzioni di strategia della lettura contenuti nei testi scolastici. La qualità di questo materiale promozionale costituisce un importante fattore per un sostegno mirato alla lettura strategicamente orientata. In questo contributo vengono elaborati, a partire dalle prospettive della psicologia pedagogica e della didattica del tedesco, dei criteri qualitativi per il materiale di promozione della lettura autoregolata di testi espositivi nell'insegnamento regolare del tedesco. Su queste basi ha luogo quindi un'analisi di un esempio di materiale promozionale elaborato nell'ambito di un progetto comune dell'iniziativa *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*. L'analisi e la situazione della ricerca relativa alla lettura autoregolata evidenziano che entrambe le discussioni prestano un contributo prezioso e complementare alla configurazione del materiale promozionale.

Parole chiave

Lettura autoregolata, Strategie di lettura, Materiale promozionale, Insegnamento del tedesco

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2019 di forumlettura.ch