

# **Die Entwicklung der Lesekompetenz („reading literacy“)**

---

# Ausgangspunkt

- Krise der Legasthenieforschung etwa ab Mitte der siebziger Jahre
- Forderung der Kritiker des Legasthenie-Konzepts (etwa SCHLEE, 1976), den Prozess des Lesens genauer zu erforschen

# Allgemeine Definition von Lesekompetenz

Wenn auch in der einschlägigen Literatur unterschiedliche Konzeptionen existieren, so werden dennoch immer wieder zwei Entwicklungsdimensionen der Lesekompetenz genannt:

Einmal bilden sich basale Leseprozesse (Rekodieren, Dekodieren) in den ersten Schuljahren immer besser heraus, zum anderen wird das Leseverständnis mit zunehmendem Alter der Kinder immer bedeutsamer. Beide Komponenten sind nicht unabhängig voneinander zu sehen, sind aber auch nicht sehr eng miteinander korreliert.

# Entwicklung von Lesefertigkeit

Prozessmodelle des Lesens gehen davon aus, dass beginnende Leser zunächst Buchstaben-Laut-Verbindungen zunächst relativ langsam und mühsam vollziehen, dann aber mit zunehmender Übung immer schneller werden und zunehmend größere Texteinheiten (Silben, Wortteile) bei der Verarbeitung simultan erfassen.

Das „Zweiwege-Modell“ von Coltheart (1978) unterstellt etwa, dass beim Wortlesen im Verlauf der Grundschulzeit immer mehr der direkte Zugriff (Abruf aus dem semantischen Lexikon) gewählt werden kann, während die indirekte Route (Buchstaben-Laut-Synthesen) immer mehr an Bedeutung verliert. Es tritt eine Automatisierung von Teilprozessen ein, die es den Kindern immer mehr ermöglicht, sich auf das Verstehen von Satz- und Textinhalten zu konzentrieren (vgl. Marx, 1997; Scheerer-Neumann, 1997).

## Bestimmung von „reading literacy“

In der angelsächsischen „literacy“-Tradition wird mit „reading literacy“ die Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Kontexten einsetzen zu können.

Lesekompetenz im Sinne von IGLU und PISA bezieht sich allgemein auf die erfolgreiche aktive Auseinandersetzung mit Texten unterschiedlicher Art (Textverstehen als Konstruktionsleistung).

Aussagen des Texts werden aktiv mit dem Vor- Welt- und Sprachwissen des Lesers verknüpft.

# Relevante Vorläufermerkmale des Lesenlernens

Die Erforschung von Leseprozessen und ihrer Ausgangsbedingungen hat ergeben, dass der Schulbeginn nicht die „Stunde Null“ für den Schriftsprach-Erwerb darstellt:

Relevante Vorläuferfertigkeiten der Lesekompetenz (phonologische Informationsverarbeitung, Buchstabenwissen) werden schon im Kindergartenalter erworben und lassen sich auch gezielt fördern.

# Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung

- Phonologische Bewusstheit (Erkennen von Reimen, Wörtern in Sätzen, Silben in Wörtern, Lauten in Silben)
- Kapazität des sprachlichen Arbeitsgedächtnisses (Wortspanne, Satzspanne)
- Geschwindigkeit der sprachlichen Informationsverarbeitung (Schnelles Benennen der Farben unfarbiger oder falschfarbiger Objekte, „confrontation naming“)

# Entwicklungsmodelle des Lesens

**Stufenmodell der Lese-Entwicklung** (vgl. Frith (1980); Günther (1986)):

Es werden vier qualitativ unterschiedliche Stufen unterschieden:

- **präliteral-symbolische Stufe** (z.B. Symbole erkennen)
- **Logographemische Stufe** (z.B. Wörter an Einzelmerkmalen erkennen)
- **Alphabetische Stufe** (Einsicht in Buchstaben-Laut-Zuordnungs-Regeln)
- **Orthographische Stufe** (Kenntnis orthographischer Besonderheiten)

# **Abhängigkeit der Lesekompetenzentwicklung von der jeweiligen Orthographie**

**Es ist inzwischen unbestritten, dass die Regularität bzw. Irregularität einer Sprache den Erwerb des Lesens beeinflusst.**

**In einer repräsentativen Untersuchung eines Forschergruppenprojekts der Europäischen Union (Seymour et al., 2001) wurde die Lesegeschwindigkeit und –genauigkeit bei Erstklässlern aus unterschiedlichen EU-Ländern verglichen.**

# Genauigkeit (% korrekt) und Zeit (Sekunden pro Item) beim Lesen von Listen bekannter Wörter und einfacher Nicht-Wörter (Seymour, Aro & Erskine, 2001)

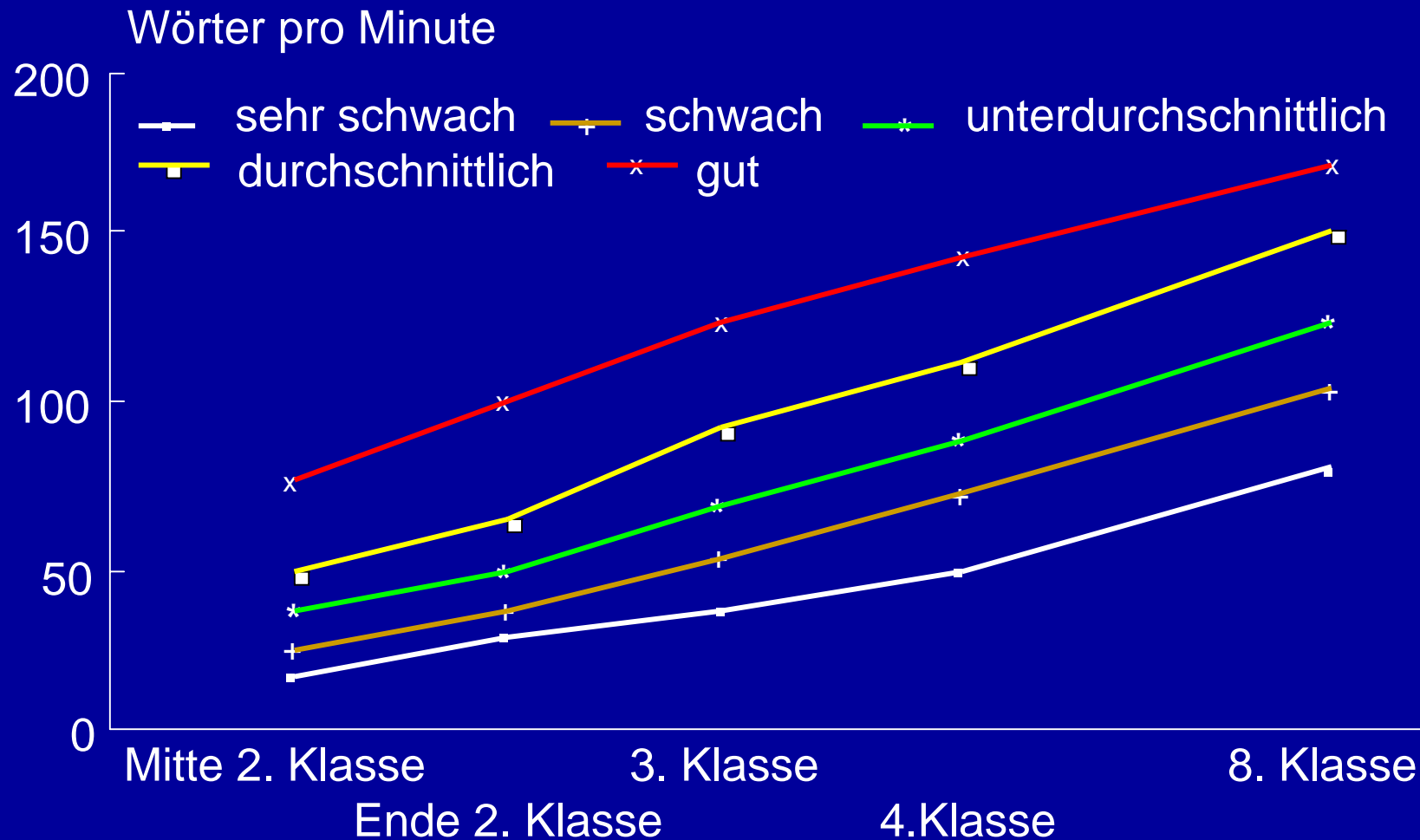
		Land	Komplexe Wörter		Komplexe Nicht-Wörter	
			%	sek/Item	%	sek/Item
<b>Complex syllable structures</b>	Shallow	Österreich	97.47 (4.68)	1.08 (0.56)	91.91 (6.54)	1.57 (09.51)
		Deutschland	97.72 (4.34)	1.06 (0.66)	94.35 (4.99)	1.45 (0.56)
		Norwegen	91.81 (15.34)	1.92 (1.30)	90.76 (14.86)	2.40 (1.30)
		Island	94.07 (8.84)	2.12 (1.46)	86.49 (11.60)	2.31 (1.32)
		Schweden	95.11 (7.50)	2.01 (2.09)	87.67 (8.97)	3.11 (2.88)
		Niederlande	95.44 (6.71)	1.60 (0.87)	82.24 (16.72)	3.67 (1.50)
	Deep	Dänemark (1.Kl.)	71.07 (27.71)	1.85 (1.42)	53.72 (31.82)	4.58 (3.19)
		Dänemark (2. Kl)	92.57 (11.74)	1.05 (1.09)	81.25 (19.14)	2.34 (2.51)
		Schottland (1.Kl.)	33.89 (24.97)	7.78 (6.19)	29.26 (29.40)	6.69 (3.87)
		Schottland (2.Kl.)	76.39 (19.27)	2.18 (1.41)	63.52 (25.53)	3.17 (1.77)

# Die Bedeutsamkeit früher Lesekompetenz für die spätere Entwicklung

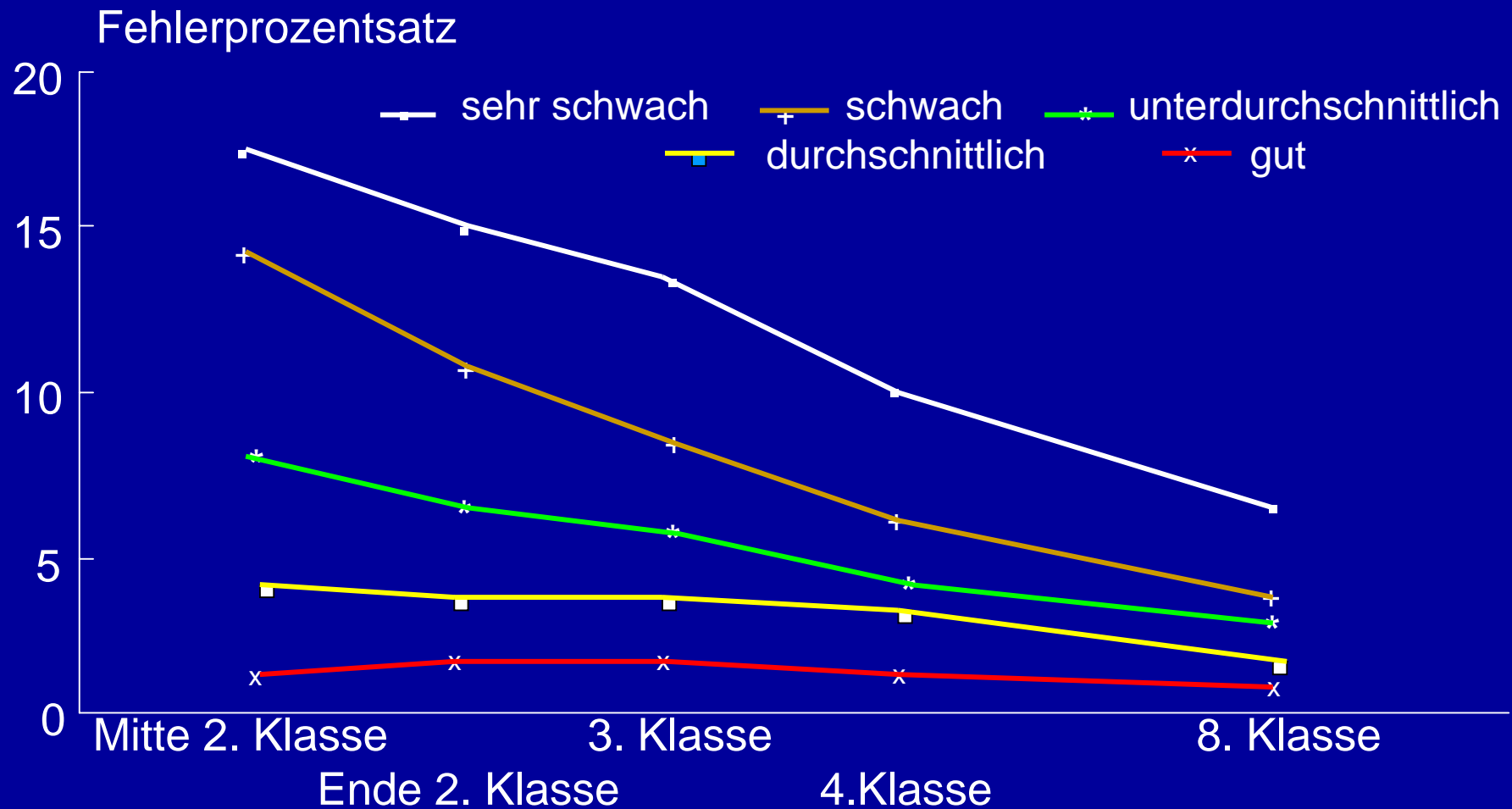
In einer Reihe von Längsschnittstudien (etwa der Bielefelder Längsschnittstudie von Jansen, Mannhaupt, Marx und Skowronek, der Münchner LOGIK-Studie von Weinert et al. sowie der Wiener Längsschnittstudie von Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann) ließ sich zeigen, dass frühe Unterschiede in der Lesekompetenz über die Jahre hinweg relativ stabil waren.

Wesentliche Ergebnisse der **Wiener Studie** sind in den beiden nächsten Folien festgehalten.

# Entwicklung der Lesegeschwindigkeit (Wörter pro Minute) von der zweiten bis zur achten Klasse von Kindern mit anfänglich unterschiedlichen Lesefähigkeiten (Klicpera & Schabmann, 1993)



# Entwicklung der Lesegenauigkeit (Prozentsatz falsch gelesener Wörter) von der zweiten bis zur achten Klasse von Kindern mit anfänglich unterschiedlichen Lesefähigkeiten (Klicpera & Schabmann, 1993)



# Möglichkeiten der Erklärung von individuellen Unterschieden in der Lesekompetenz

Es ist aufgrund neuerer Forschungsergebnisse davon auszugehen, dass zur Erklärung früher individueller Unterschiede im Leseverständnis neben der Dekodierfähigkeit (Lesegeschwindigkeit) Merkmale wie Geschlecht, IQ, Schichtzugehörigkeit, bereichsspezifisches Vorwissen, metakognitives Wissen und Lesemotivation berücksichtigt werden müssen. Die Vorhersage der Lesekompetenzentwicklung ist also nicht unbedingt einfach.

---

# Sozialisation der Lesekompetenz

## Familiäre Einflussfaktoren des Leseverhaltens von Kindern:

- Soziale Einbindung des Lesens
- Leseverhalten der Eltern
- Bildungsniveau der Eltern
- Familienklima

Empirische Studien haben gezeigt, dass Unterschiede im Leseverhalten von Kindern aus unterschiedlichen Sozialschichten im Wesentlichen auf Merkmale des buchbezogenen Interaktions- und Kommunikationsverhaltens in den Familien zurückgehen (soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag; vgl. Hurrelmann, 2004).

# Schulische Faktoren von Lesesozialisation

**Chance:** Ein qualitativ hochwertiger Leseunterricht kann auch bei zu Hause wenig geförderten Kindern günstiges Leseverhalten erzeugen (Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993). Als Indikatoren der Qualität gelten u.a. „freie Lesestunden, Bericht über häusliche Lektüre (Lieblingsbücher), Bücher lesen und bewerten lassen“

**Problem:** In der Grundschul-Praxis kommen diese Elemente wohl noch relativ selten vor.

# Schulische Faktoren von Lesesozialisation

**Konsequenz**: Lesemotivation in der Grundschule nimmt kontinuierlich ab (vgl. etwa Richter, 2003).

**Forderung** (nach Hurrelmann): Stärker Lieblingslektüre der Grundschüler berücksichtigen, die märchenhafte und phantastische Strukturen enthält, auf Spannung setzt und abenteuerliche Vorgänge erzählt. Die im Unterricht präferierte Literaturgattung der realistischen Erzählung mit moralisch-pädagogischer Botschaft wird von den Kindern wenig geschätzt.

# These

Unterschiede im Aufbau und Format des Anfangsunterrichts scheinen weniger bedeutsam zu sein als vielfach vermutet.

# Diskussion um Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht

**Zwei Positionen** (vgl. Einsiedler, 2004):

- (a) Die eher „traditionelle“ Position vertritt den Ansatz „lehrgangsorientiertes Vorgehen mit Fibel“.
- (b) Die andere Position vertritt den „Spracherfahrungsansatz“ (individualisiertes Lernen, das lernstandsangemessene Erfahrungen der Schüler ermöglicht; Konzentration auf bedeutungshaltige Texte, die aus Erfahrungswelt der Kinder stammen).

# Empirische Studien zur Kontroverse

Empirische Evaluationsversuche sind bislang noch eher Mangelware.

Hanke et al. (2000) führten mit mehr als 1600 Kindern eine Längsschnittstudie vom 1. bis 4. Schuljahr durch. Untersucht wurden Effekte von 5 Unterrichtsformen (von „überwiegend lehrgangsgebunden“ bis „überwiegend offen“).

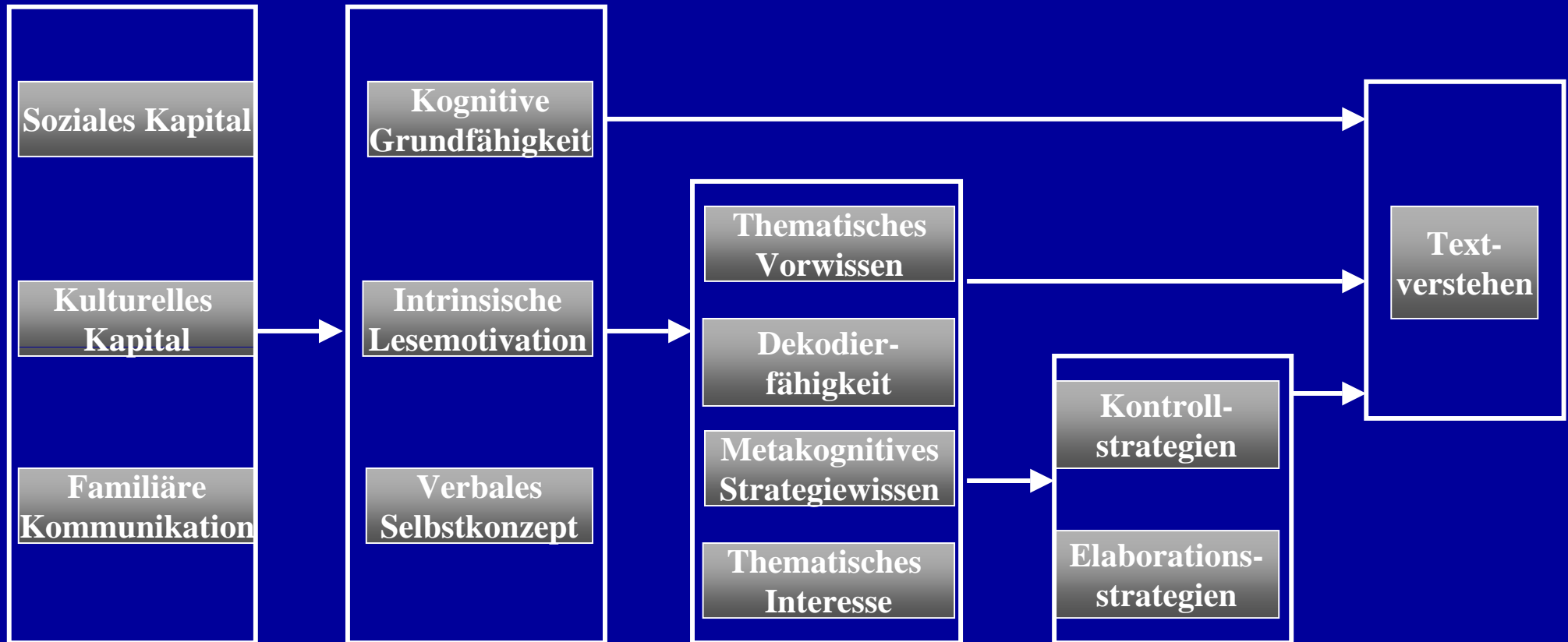
**Ergebnis:** Nach Ende der 2. Klasse gab es kaum Einflüsse der Unterrichtsform auf Leistungsentwicklung (vgl. für ähnliche Befunde auch Einsiedler et al. (2000)).

## Familiärer Hintergrund

## Grundlegende Lernermerkmale

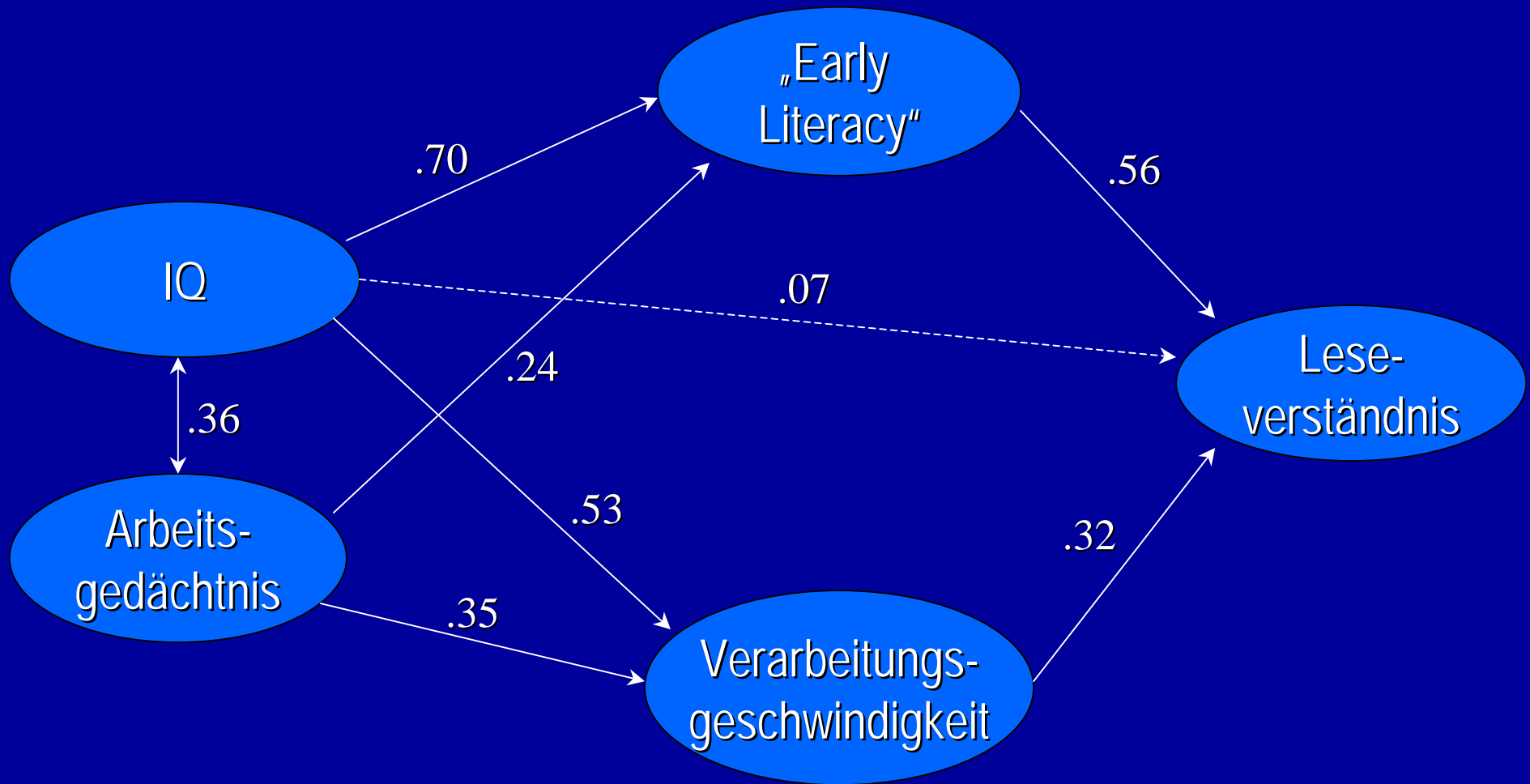
## Spezifische Lernermerkmale

## Lernprozesse

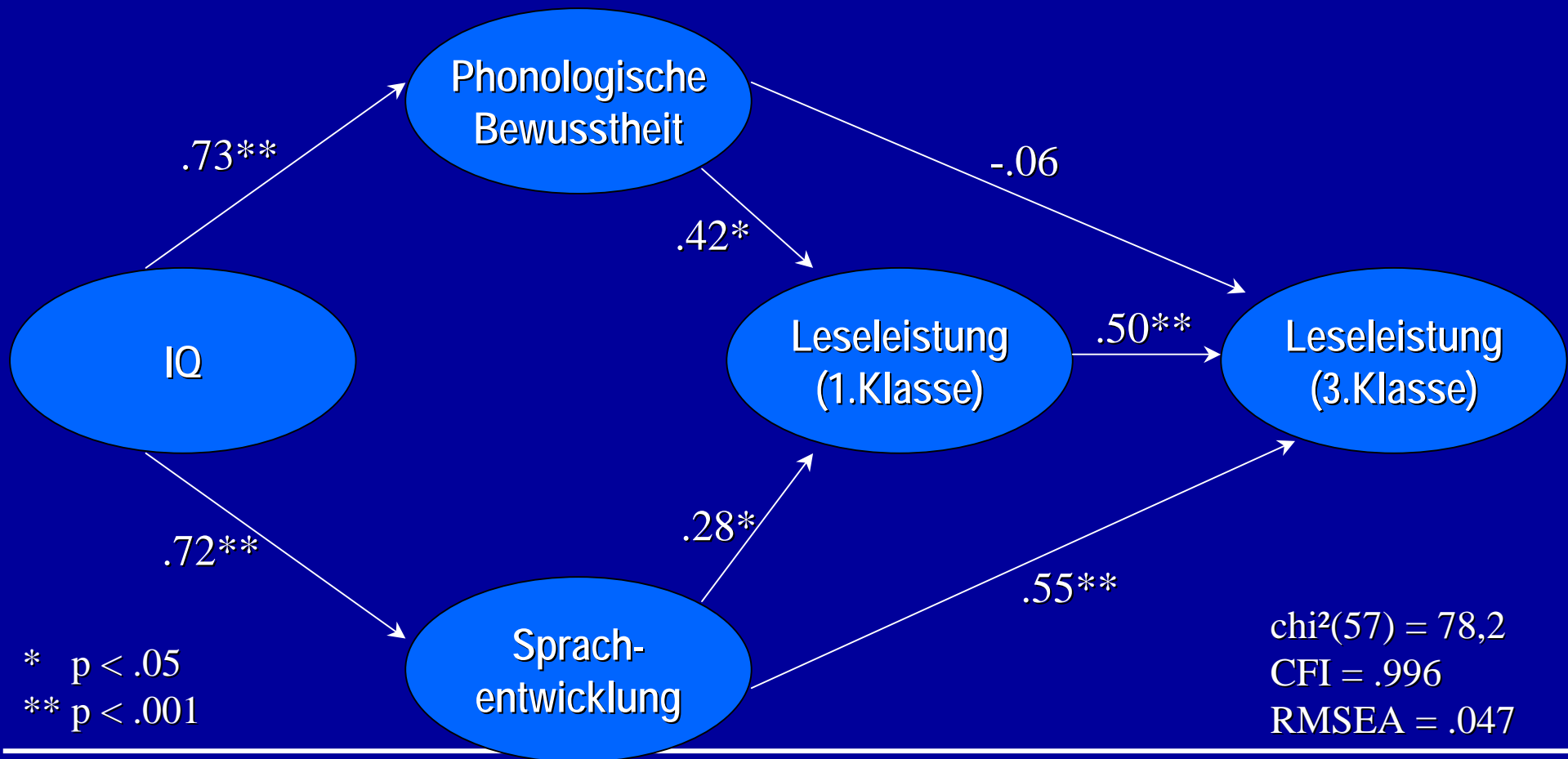


## Vorhersagemodell des Textverstehens (nach Schaffner, Schiefele & Schneider, 2004)

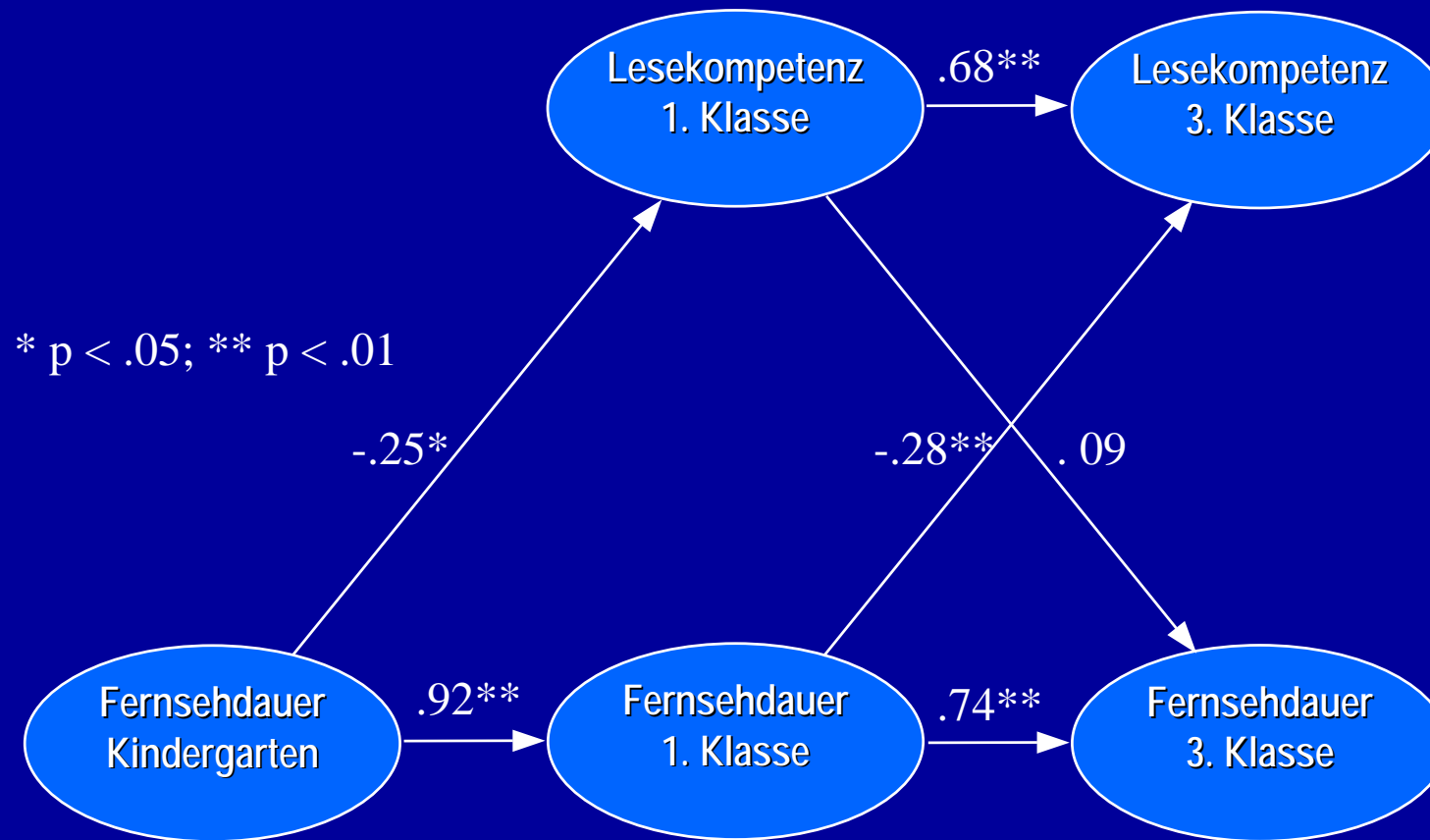
# Vorhersage von Leseverständnis (Ende der 2. Klasse) (LOGIK-Studie; Schneider & Näslund, 1992)



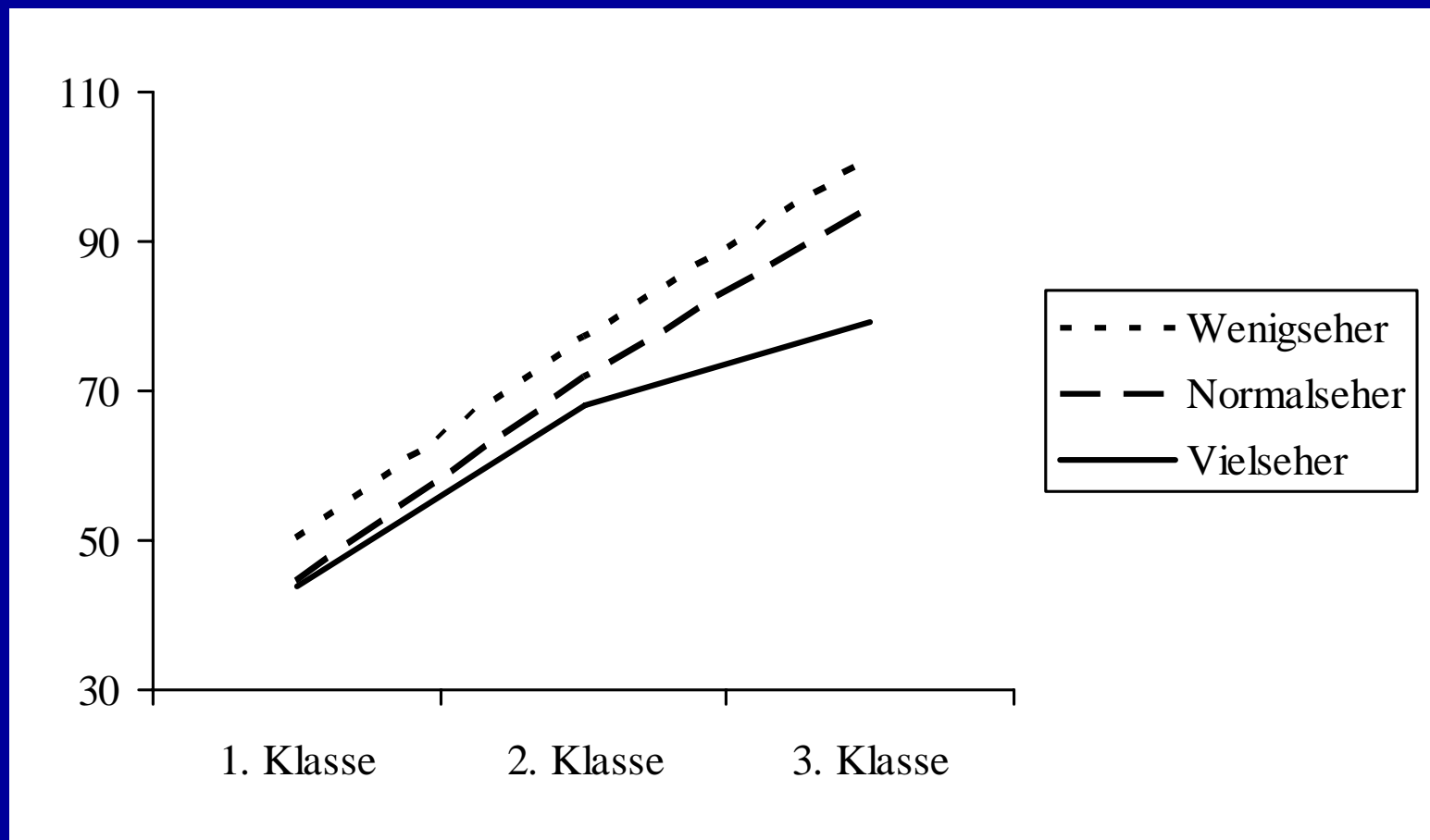
# Strukturgleichungsmodell (AMOS) zur Vorhersage der Leseleistung am Ende der 1. und 3. Jahrgangsstufe (Reanalyse der Daten von Ennemoser, 2003)



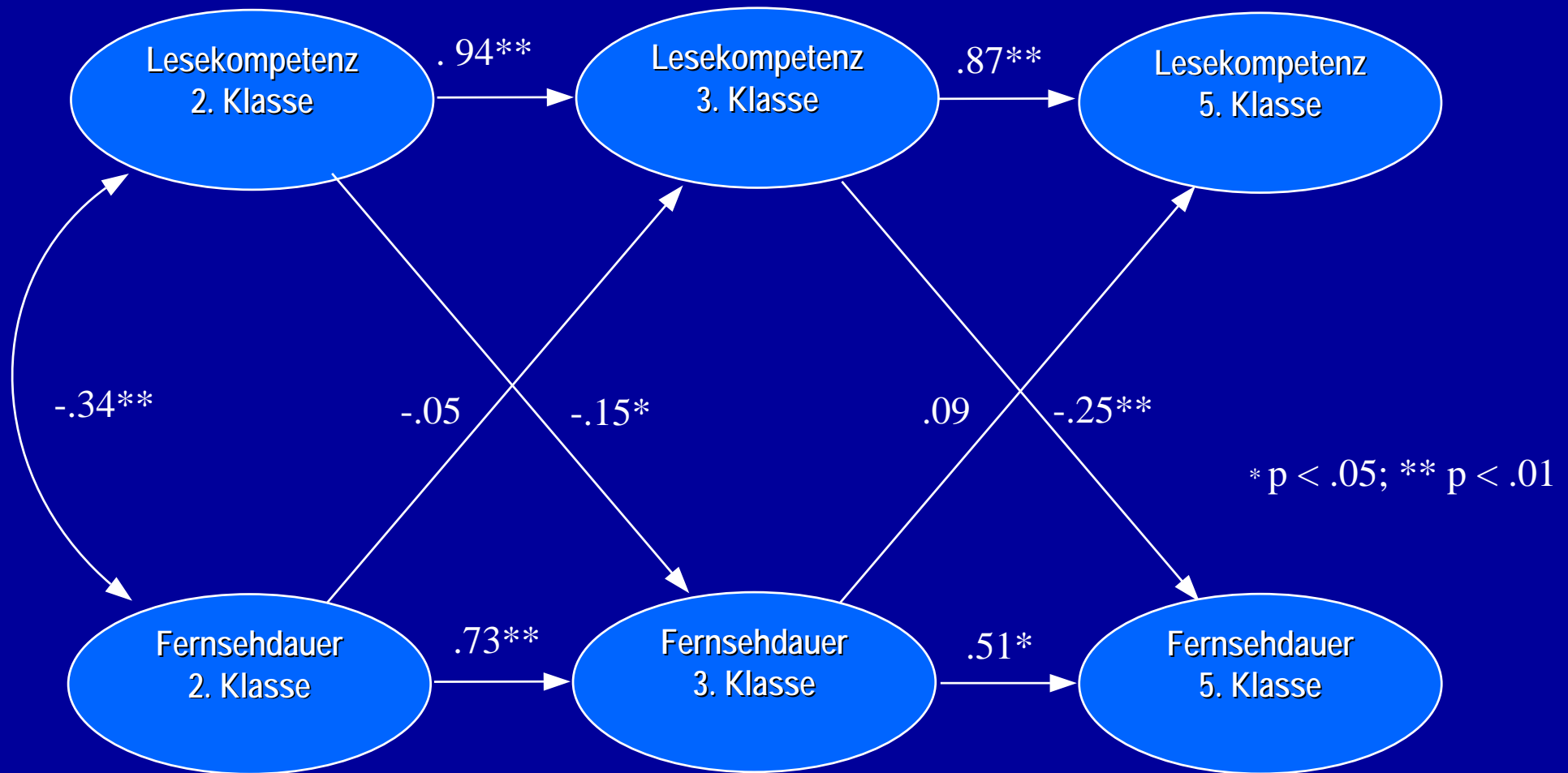
# Strukturgleichungsmodell zur Analyse kausaler Beziehungen zwischen Fernsehdauer und Lesekompetenzen bis zur 3. Klasse (nach Ennemoser, 2003)



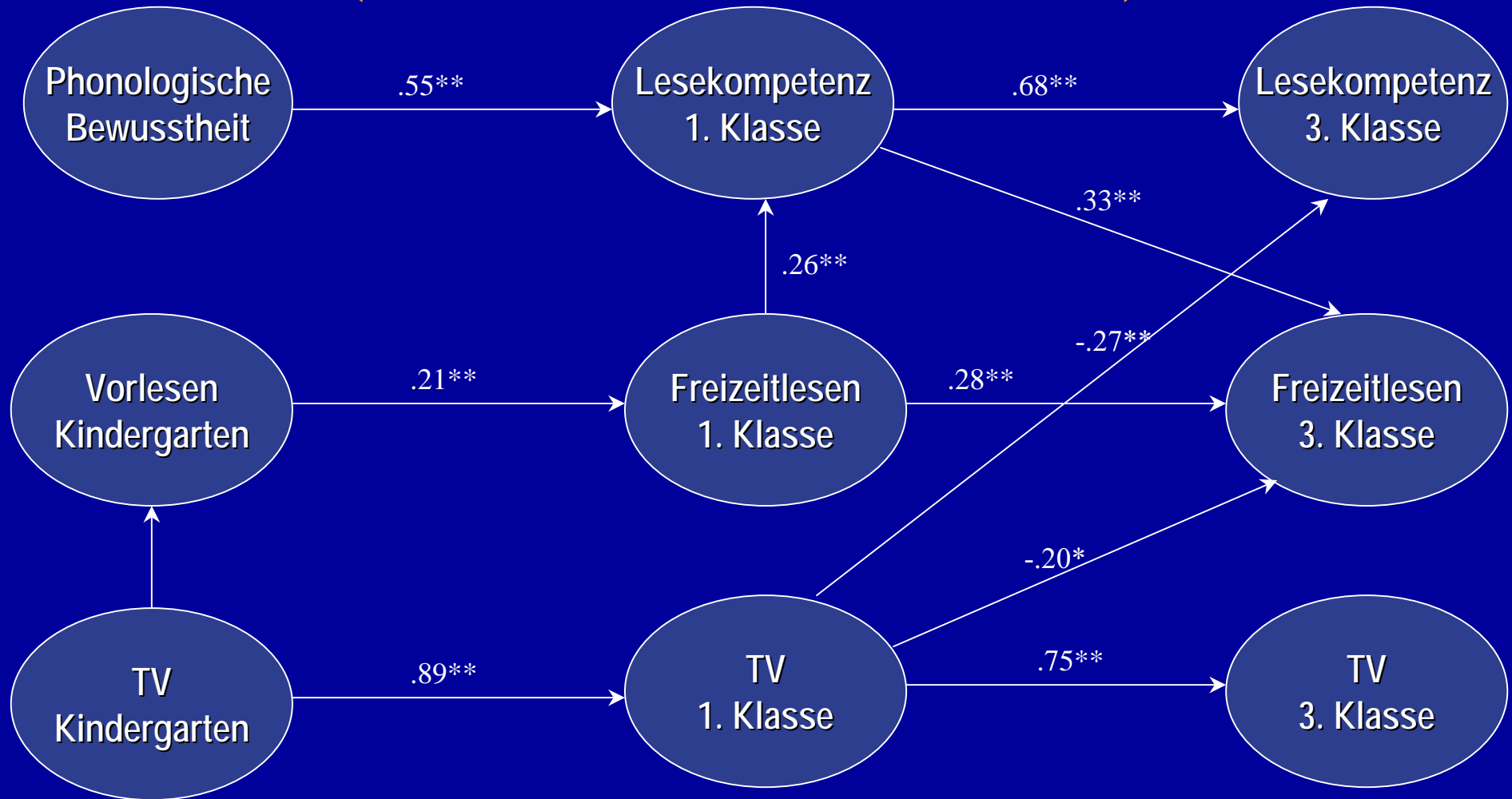
# Die Leistungsentwicklung in der Lesegeschwindigkeit (WLLP) von der 1. bis zur 3. Klasse in Abhängigkeit des Fernsehkonsums (Ennemoser & Schneider 2004)



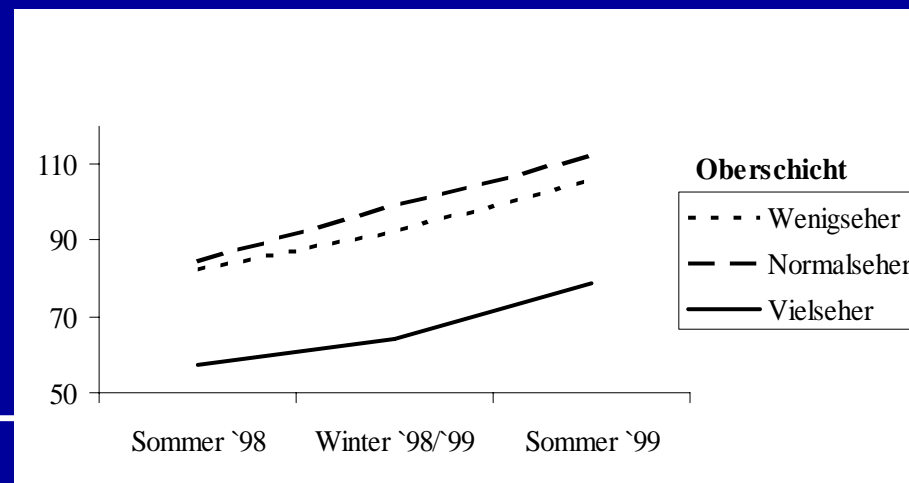
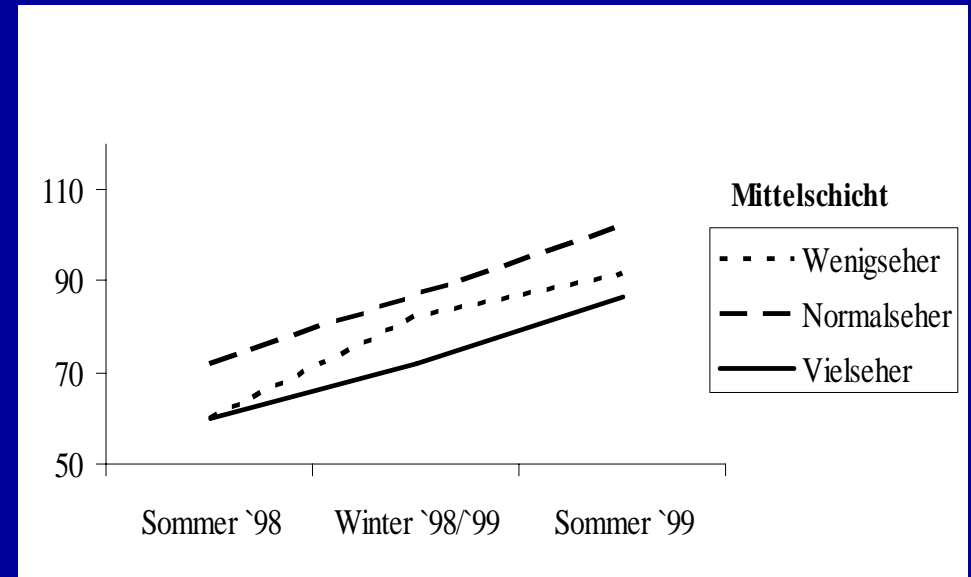
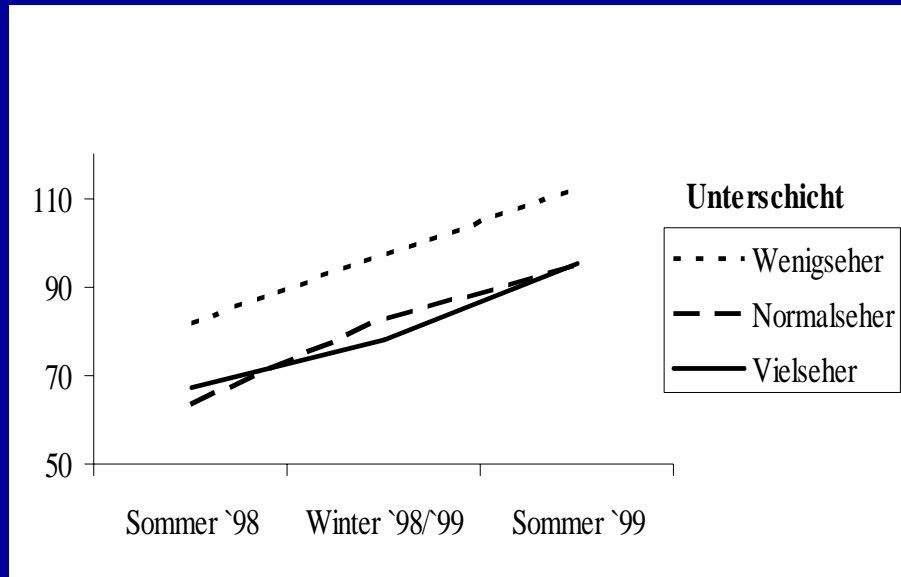
# Strukturgleichungsmodell zur Analyse kausaler Beziehungen zwischen Fernsehdauer und Lesekompetenzen bis zur 5. Klasse (Ennemoser & Schneider 2004)



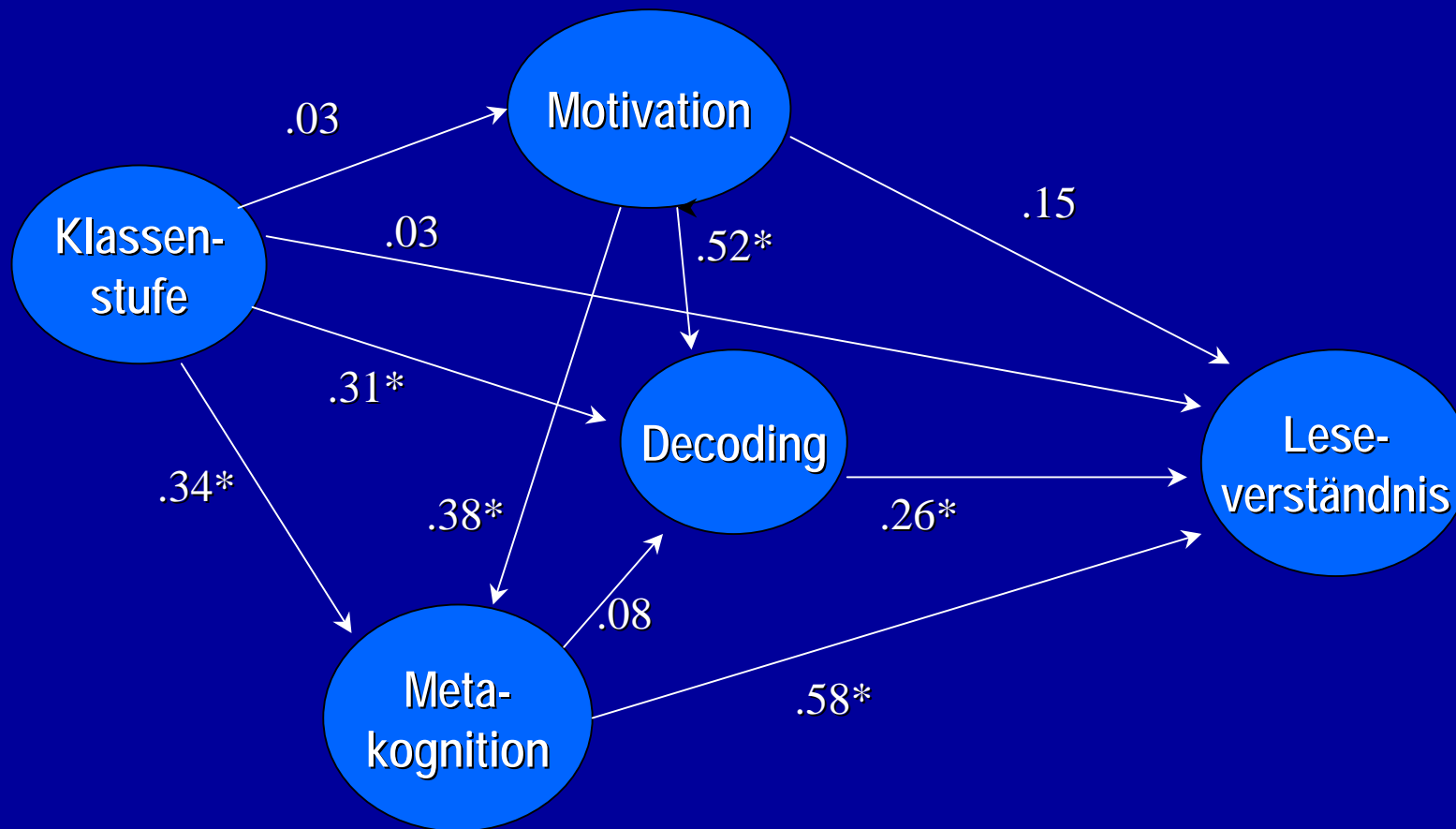
# Strukturgleichungsmodell zur Überprüfung des Erklärungswerts der Verdrängungshypothese (Ennemoser & Schneider 2004)



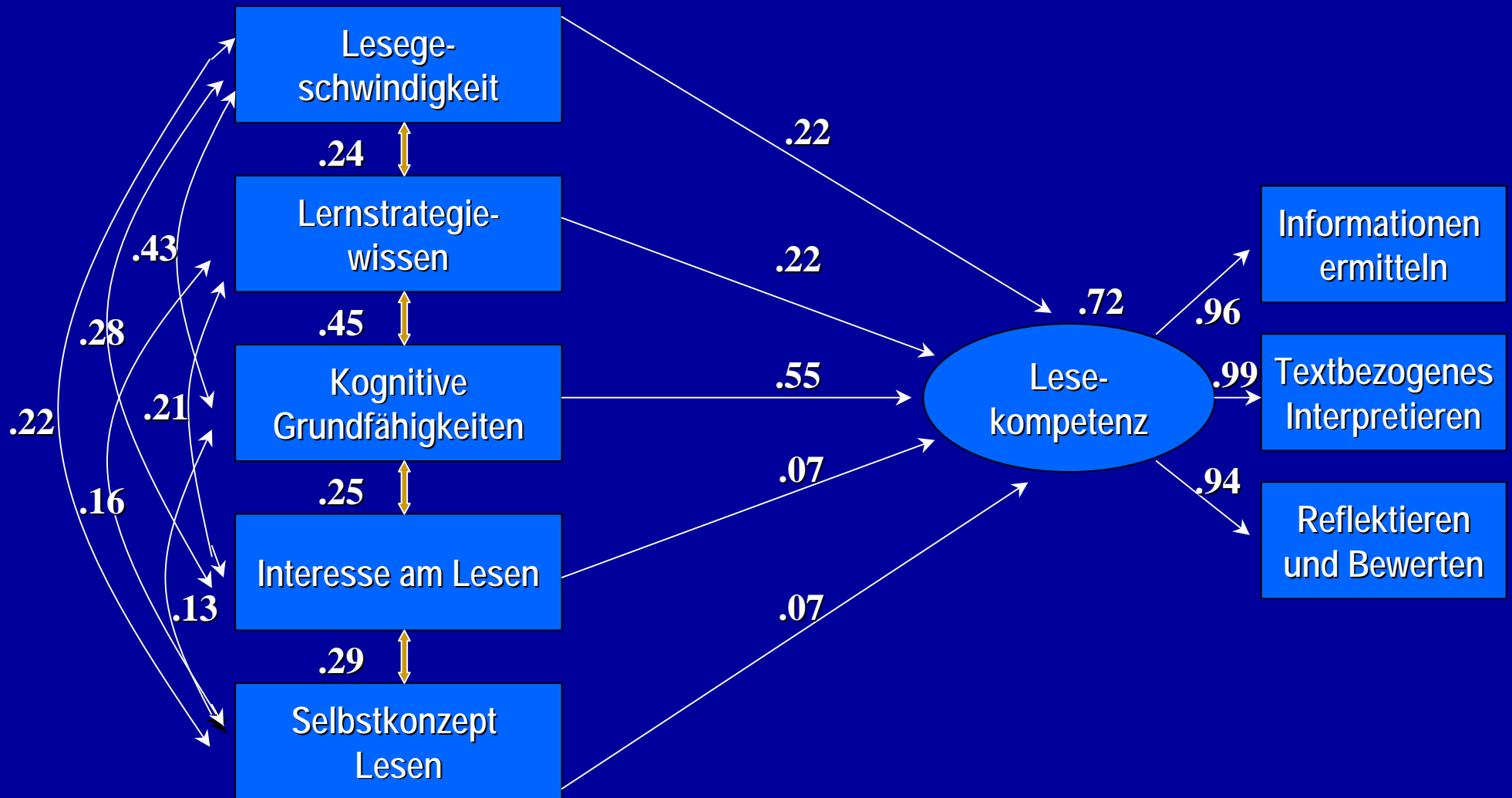
# SÖS-Mainstreaming-Effekte: Entwicklung von Lesekompetenzen in Abhängigkeit von Fernsehkonsum und sozialer Schicht (nach Ennemoser et al., 2002)



# Strukturgleichungsmodell zur Untersuchung des Einflusses von Klassenstufe (3. vs. 4. Klasse), Metakognition, Motivation und Dekodieren auf das Leseverständnis (van Kraayenoord & Schneider, 1999)



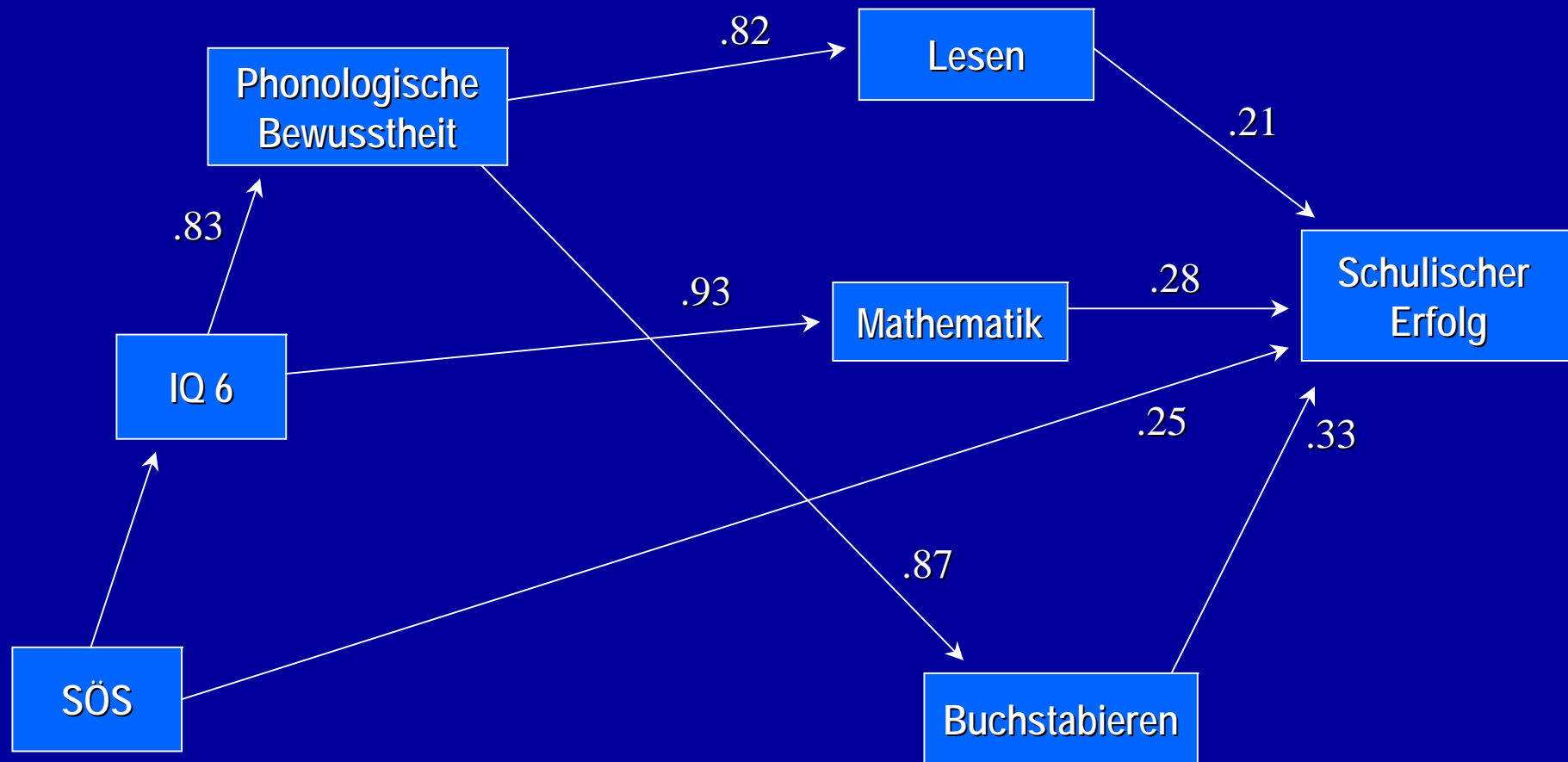
# Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz (PISA-2000; Artelt et al., 2001)



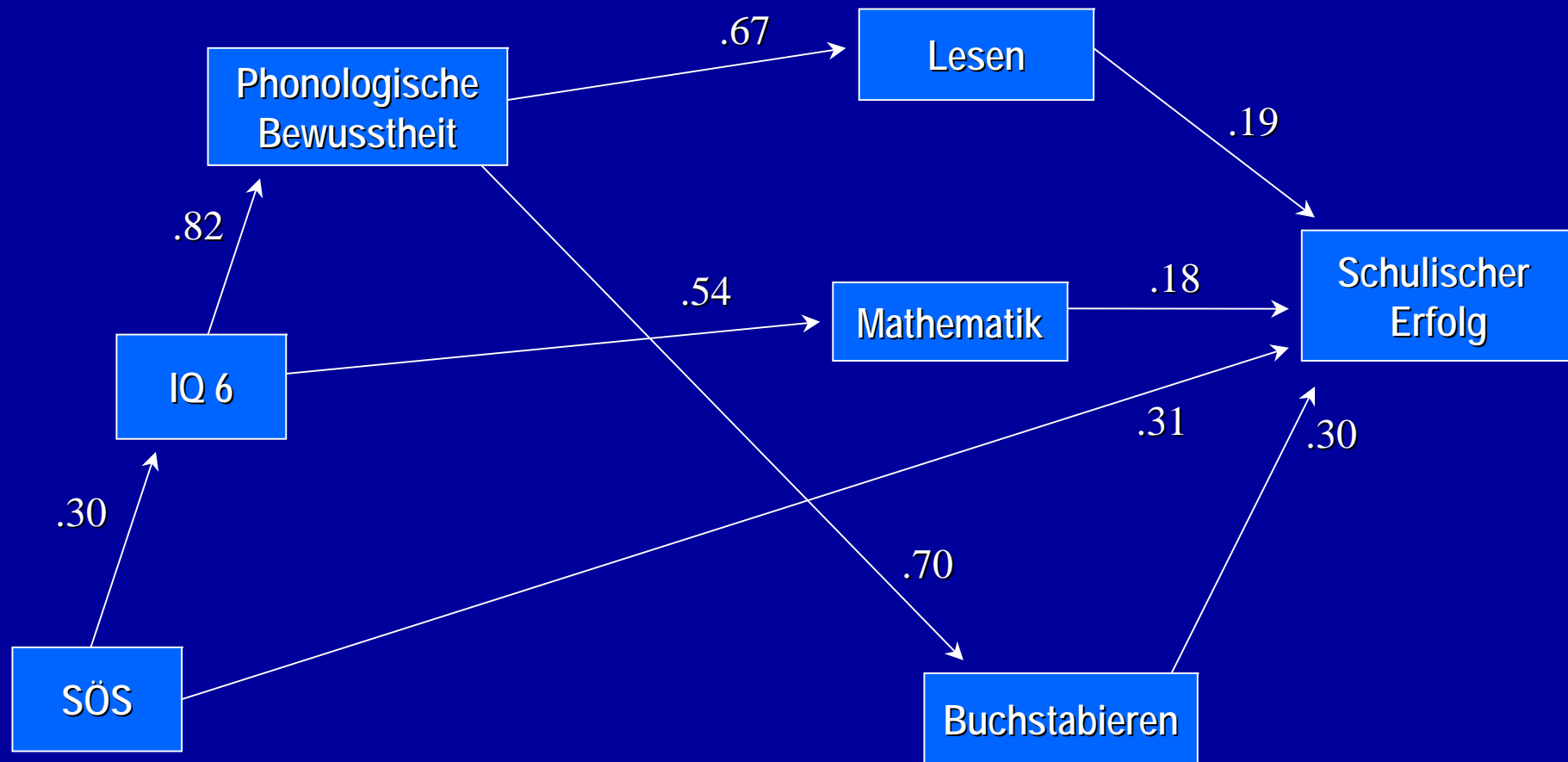
# IQ und Lesekompetenz

- Die Rolle der Intelligenz für die Entwicklung der Lesekompetenz ist nicht völlig klar.
- Auf der einen Seite finden sich Beispiele für ihre besondere Relevanz. Andererseits gibt es auch Beispiele, die einen eher geringen Einfluss andeuten.
- Im Folgenden wird diese Problematik am Beispiel von Frühgeborenen und sog. „Overachievern“ illustriert.

# Kausalmodell zum Zusammenhang zwischen SÖS, IQ, phonologischer Bewusstheit und akademischer Leistung für die Risikogruppe Frühgeborener (Schneider, Wolke et al. 2004)



# Kausalmodell zum Zusammenhang zwischen SÖS, IQ, phonologischer Bewusstheit und akademischer Leistung für die Kontrollgruppe reif Geborener (Schneider, Wolke et al. 2004)



# Overachievement im Lesen und Rechtschreiben (Metz, Marx, Weber & Schneider, 2003)

	Over-achiever (n=25)	Allg. LRS (n=20)	Kontrollgruppe (n=32)	Legastheniker (n=25)	Haupteffekte (p<.01)
Anteil männlich	60%	55%	66%	84%	-
Alter in Monaten	116.7 (5.2)	117.3 (6.8)	113.9 (4.1)	114.8 (5.2)	Intelligenz
CFT-IQ	76.3 (5.3)	77.2 (4.5)	104.4 (10.0)	106.5 (7.9)	Intelligenz
WRT-TW (Rechtschreibtest)	52.2 (5.1)	36.7 (4.6)	53.0 (5.3)	37.4 (2.9)	LR-Kompetenz
WLLP-RW (Lesetest)	96.5 (10.6)	68.8 (12.2)	97.1 (10.1)	70.4 (17.2)	LR-Kompetenz

# Overachievement im Lesen und Rechtschreiben (Metz, Marx, Weber & Schneider, 2003)

	Overachiever (n=25)	Allg. LRS (n=20)	Kontrollgruppe (n=32)	Legastheniker (n=25)
Summe phonologische Bewusstheit	45.0 (7.8)	35.9 (6.9)	51.5 (6.3)	37.9 (8.1)
Wortspanne (richtige Wortsets)	4.12 (1.45)	3.80 (1.58)	4.91 (1.12)	3.88 (1.42)
Farbenbenennen (Zeit in Sekunden)	50.7 (14.8)	55.8 (13.3)	46.5 (11.2)	55.0 (17.3)
Rechtschreibtest: Anteil Wahr-nehmungsfehler (in %)	11.6 (8.9)	19.1 (9.3)	9.1 (9.1)	16.7 (10.3)















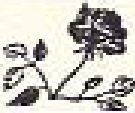











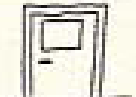




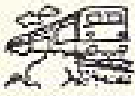







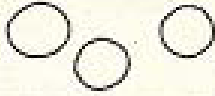
# Diagnose von Lesekompetenz

In den letzten Jahren sind verstärkt psychometrische Testverfahren entwickelt worden, die die Lesegeschwindigkeit, das Leseverständnis oder beide Komponenten gemeinsam erfassen.

Am umfassendsten ist wohl der Test **Knuspels Leseaufgaben** (Marx, 1998) konzipiert, der sowohl das Hörverstehen, das Rekodieren, Dekodieren und das Leseverständnis misst.

Neuere Verfahren zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit im Grundschulalter bieten etwa das **Salzburger Lese-Screening** von Mayringer & Wimmer (2003) oder die **Würzburger Leise Leseprobe** (Küspert & Schneider, 1998).

Die Lesegeschwindigkeit in der Sekundarstufe kann über das **Salzburger Screening für die Klassenstufen 5-8** (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005) oder den **Schnelleseverständnistest 7-11** (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, im Druck) erfasst werden

Ei				
Kamm				
Stern				
Rose				
Knopf				
gehen				
Haus				
Kuh				
Boot				
Pfeile				

## **ANWEISUNG zur Durchführung des Schnelleseverständnistests für die Klassen 7-11 (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, im Druck)**

Bitte lies den Text auf den folgenden Seiten so schnell wie möglich. Es stehen insgesamt 4 Minuten Zeit zur Verfügung. Es ist nicht möglich, den Text in dieser Zeit ganz fertig zu lesen.

Wenn du den Text durchliest, wirst du einige Wörter finden, die in Klammern gesetzt wurden [ ]. Es stehen immer drei Wörter in Klammern. Nur eines dieser drei Wörter passt in den Textzusammenhang. Bitte unterstreiche immer dasjenige Wort, das dem Text die richtige Bedeutung gibt.

**Wichtig ist, dass du sofort mit dem Lesen aufhörst, wenn die 4 Minuten vorbei sind und das Stoppzeichen kommt!**

Mache dann einen senkrechten Strich hinter das Wort, das du als letztes gelesen hast, und mache dann einen Kreis um die Nummer, die in derselben Zeile ganz rechts steht.

## ANWEISUNG

### Schnelleseverständnisstest für die Klassen 7-11 (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, im Druck)

#### Beispiel:

Die Giraffe ist das größte Säugetier auf der Welt, es kann bis zu sechs [Zentimeter, Meter, Kilometer] groß werden. Auf seinem Kopf befinden sich zwei oder drei Hörner, abhängig davon, ob es aus dem Norden oder Süden kommt. Diese kleinen [Köpfe, braunen Flecken, Hörner] sind von einer Haut bedeckt und enden in Haarbüscheln.

15  
28  
41  
53

**Als die vier Minuten vorbei waren, hatte diese Schülerin gerade das Wort „Süden“ gelesen. Deshalb hat sie hinter „Süden“ einen senkrechten Strich gemacht und die Zeilennummer 41 umkreist.**

# Erfassung des Leseverständnisses

Zur psychometrischen Erfassung des Leseverständnisses im Grundschulalter lassen sich neben dem erwähnten **Knuspel-Test** eine Reihe neuerer Verfahren heranziehen.

Hier ist etwa der **Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen** (Lehmann, Peek & Poerschke, 1997) zu nennen, der Worterkennung und Leseverständnis prüft. Weiterhin der **Salzburger Lese- und Rechtschreibtest** (Landerl, Wimmer & Moser, 1997), der das Wortlesen und die Verarbeitung kurzer und längerer Texte erfasst. Gerade erschienen ist ein Leseverständnistest von Lenhard und Schneider (2006), der als Computertest und Papiertest zur Verfügung steht.

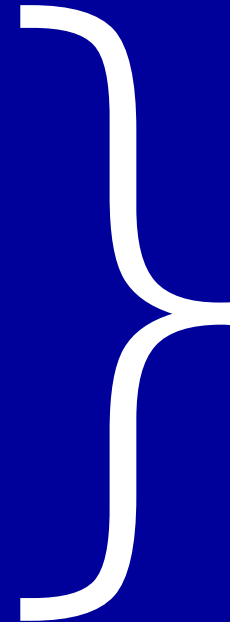
## ELFE 1-6

- **Anwendungsgebiet:** Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler
- **Anwendungszeitraum:** Normen (N = 4893) liegen für die Schuljahresmitte und das Schuljahresende der jeweiligen Klassenstufe vor
- **Dauer:** inklusive Instruktion ca. 20 – 30 Min. (davon ca. 10 – 16 min. reine Bearbeitungszeit)
- **2 Versionen:**
  - PC-Version (Durchführung und Auswertung automatisch)
  - Papierversion zur Gruppentestung



# ELFE 1-6: Aufbau und Auswertung

- **Wortverständnistest** (Wort-Bild-Zuordnung)
- **Satzverständnistest** (fehlendes Wort im Satz ergänzen; Substantive, Verben, Adjektive, Konjunktionen, Präpositionen)
- **Textverständnistest** (Textaufgaben mit Aufgaben zur Informationsentnahme, satzübergreifendem Lesen und Inferenzbildung)
- **Lesegeschwindigkeitstest:** Schwellenmessung der Worterkennungsgeschwindigkeit (nur Computerfassung)



**Gesamtergebnis**  
(Kumulierung der z-Werte)

# Zusammenfassung

- (1) Das Konzept der Lesekompetenz wird in der Literatur nicht besonders präzise definiert. Modelle des Schriftspracherwerbs haben in den letzten Jahrzehnten wesentlich dazu beigetragen, typische Entwicklungsmuster der Lesekompetenz zu identifizieren. Es macht dabei Sinn, die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit und die Ausbildung des Leseverständnisses getrennt zu analysieren. Während die basale Lesefertigkeit in der Regel nach der zweiten Klassenstufe gegeben ist, entwickelt sich das Leseverständnis auch noch in der Sekundarstufe stetig weiter.
- (2) Sowohl für die Lesegeschwindigkeit als auch für das Leseverständnis sind schon zu Beginn der Schulzeit große Leistungsunterschiede zu erkennen, die über längere Zeiträume hinweg erhalten bleiben.

## Zusammenfassung (2)

- (3) Individuelle Unterschiede im Medienkonsum, der Sozialschicht, dem IQ, in der Motivation, dem Selbstkonzept und dem Wissen über Lesestrategien sagen gerade bei fortgeschrittenen Schülern die Lesekompetenz voraus. Während der IQ in unausgelesenen Stichproben moderat mit der Leseleistung korreliert, ist seine Funktion in der Gruppe schwacher Leser weniger klar. Hier werden bei älteren Schülern klare Effekte der Schicht, des Geschlechts und dem Migrationsstatus erkennbar.**
- (4) In den letzten Jahren wurden zuverlässige und valide Testverfahren zur Erfassung beider Komponenten der Lesekompetenz (Geschwindigkeit und –verständnis) entwickelt, die vorbehaltlos zur Anwendung empfohlen werden können und eine Lücke im Angebot schließen.**
- (5) Da in neuerer Zeit auch effektive Lese-Förderprogramme konzipiert wurden, zeichnet sich für die Zukunft eine positive Entwicklung ab.**