

Einleitung

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA Studie im Jahr 2000 konnten in Deutschland einige positive Entwicklungen im Zusammenhang mit den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Leseverständnis, der Mathematik und der naturwissenschaftlichen Grundbildung erreicht werden, die aber insbesondere hinsichtlich des Leseverständnisses letztendlich keinen Anlass zu übertriebener Euphorie liefern. So lagen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus Deutschland in der PISA-Untersuchung von 2012 sowohl hinsichtlich des Leseverständnisses als auch mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen statistisch signifikant höher als der OECD-Mittelwert (OECD 2014), während die Leistungen bei der ersten Studie insbesondere im Bereich des Leseverständnisses signifikant unter diesem Wert lagen (Artelt et al. 2001). Allerdings erreichten auch im Jahr 2012 14 % der Schülerinnen und Schüler nicht einmal die Kompetenzstufe 2, waren also bestenfalls in der Lage, in einem Text über ein vertrautes Thema das Hauptthema oder die Absicht des Autors zu erkennen und einen einfachen Zusammenhang zwischen Text-Informationen und Alltagserfahrungen herzustellen (OECD 2014). Die im Dezember 2019 veröffentlichten Ergebnisse der PISA-Studie 2018 (Weis et al., 2019) weisen in dieselbe Richtung. Obwohl die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus Deutschland im Mittel signifikant über dem OECD-Mittelwert liegen, schneiden 21% der 15-jährigen Jugendlichen auf den untersten Kompetenzstufen ab, womit Deutschland im Vergleich zu den anderen OECD Staaten, deren Lesekompetenz über dem Mittelwert liegt, einen verhältnismäßig hohen Anteil leseschwacher Schüler aufweist. Da diese Schüler kaum in der Lage sind, Texte sinnentnehmend zu lesen und bestenfalls „die wörtliche Bedeutung von Sätzen oder kurzen Abschnitten verstehen können [...] und einen einfachen Zusammenhang zwischen benachbarten Informationsteilen oder zwischen den vorliegenden Informationen und dem eigenen Vorwissen herstellen können (Weis et al. 2019, 54), bringen sie „schlechte Voraussetzungen im Hinblick auf die zukünftige Schul- und Berufslaufbahn mit“ (71).

Was die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) angeht, bei der das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse differenziert erfasst wird, wurde in Deutsch-

land 2011 ein Kompetenzniveau erreicht, das in etwa dem der OECD-Vergleichsgruppe entspricht. Ein Vergleich der vier Erhebungen, an denen Deutschland bislang teilgenommen hat (2001, 2006, 2011, 2016) belegt allerdings, dass die Verbesserungen, die 2006 im Vergleich zu 2001 erreicht wurden, nicht aufrechterhalten werden konnten. Die Leistungen von 2011 entsprachen in etwa dem Leistungsniveau von 2001 und liegen signifikant niedriger als 2006. Was die Ergebnisse der IGLU Untersuchung aus dem Jahr 2016 angeht (Hußmann et al. 2017), erscheinen insbesondere die Ergebnisse für die schwächsten Leser besorgniserregend zu sein. 19% der teilnehmenden Kinder aus Deutschland erreichten maximal die Kompetenzstufe 2, sind also bestenfalls in der Lage, „explizit angegebene Informationen zu identifizieren und eine Kohärenz auf lokaler Ebene herzustellen“ (Bremerich-Voss et al. 2017, 92). „Für diese Gruppe ist zu erwarten, dass sie in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein wird, wenn es nicht gelingt, sie maßgeblich zu fördern“ (Bos et al. 2017, 15).

Zusammengefasst bedeutet das, dass in Deutschland etwa jede fünfte Schüler*in der Primar- und Sekundarstufe massive Schwierigkeiten hat, altersangemessene Texte sinnentnehmend zu lesen.

Bei dem in beiden Untersuchungen fokussierten Leseverständnis handelt es sich um ein komplexes Konstrukt, an dem unterschiedliche Teilkomponenten beteiligt sind. Neben intakten rezeptiven lautsprachlichen Fähigkeiten, die es einem Leser ermöglichen, die Bedeutung des Gelesenen auf Satzebene in lexikalischer und grammatischer Hinsicht zu entschlüsseln und der Fähigkeit, sich kognitiv mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen, um mentale Modelle der im Text enthaltenen inhaltlichen Aussagen zu bilden und diese aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen zu neuen differenzierteren Episoden zu verknüpfen (Artelt et al. 2001), spielt eine automatisierte, weitgehend bewusstseinsferne Worterkennung und damit die Lesegeschwindigkeit eine zentrale Rolle. Die Bedeutung der im vorliegenden Trainingsprogramm fokussierten Worterkennung im komplexen Prozess des Leseverständnisses sollte dabei nicht unterschätzt werden, da in zahlreichen Forschungsprojekten ein enger Zusammenhang zwischen der Worterkennung und dem Leseverständnis nachgewiesen werden konnte (Fuchs et al. 2001, Mayer 2014). Dieser Zusammen-

hang ist nachvollziehbar, da eine ausreichende Automatisierung der Worterkennung Ressourcen für die sinnentnehmende Verarbeitung auf Satz- und Textebene freisetzt (Lenhard & Artelt, 2009). Muss ein Leser einen Großteil der Wörter eines Textes dagegen mittels der indirekten Lesestrategie des phonologischen Rekodierens verarbeiten, muss er also ein zu hohes Ausmaß der vorhandenen Ressourcen auf die Lesetechnik lenken, stehen für die lexikalische und grammatische Entschlüsselung und die aktiv-strategische Auseinandersetzung mit dem Text kaum mehr Kapazitäten zur Verfügung (LaBerge & Samuels, 1974).

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich das Leseverständnis in dem Maße verbessert, umso weniger Bewusstsein ein Leser auf die Worterkennung lenken muss. Je weniger bewusste Aufmerksamkeit auf die Lesetechnik gelenkt werden muss, je mehr Wörter eines Textes mittels der direkten automatisierten Lesestrategie verarbeitet werden können, desto mehr kognitive Ressourcen stehen für die hierarchiehöheren Fähigkeiten der sinnentnehmenden Verarbeitung auf Satz- und Textebene zur Verfügung. Muss ein Leser dagegen ein zu hohes Ausmaß der vorhandenen Ressourcen auf die Lesetechnik lenken, stehen für die Sinnentnahme kaum mehr Kapazitäten zur Verfügung. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass eine Förderung der Worterkennung zumindest indirekt als Förderung des Leseverständnisses interpretiert werden kann. So kamen Chard et al. (2002) in einer Analyse des Forschungsstandes zu dem Ergebnis, dass eine Verbesserung der direkten Worterkennung in vielen Fällen mit Fortschritten im Bereich des Leseverständnisses einhergeht, auch wenn das nicht das eigentliche Ziel der Intervention war. Auch die Ergebnisse der Interventionsstudie von Seuring & Spörer (2010) legen nahe, dass ein isoliertes Training der Leseflüssigkeit bei Schülern der 5. Klasse zu einer signifikanten Verbesserung des Leseverständnisses führen kann.

Entsprechend definiert der „Simple-View-of-Reading“ (Gough & Tunmer 1986, Hoover & Gough 1990) das Leseverständnis als Produkt aus Worterkennung und Sprachverständnis. Während der Begriff des Sprachverständnisses auf die semantisch-lexikalische und syntaktisch-morphologische Verarbeitung sprachlicher Äußerungen referiert, wird unter der Worterkennung die spezifisch schriftsprachliche Fähigkeit der Umwandlung gedruckter Wörter in Lautsprache verstanden. Ist eine der beiden Faktoren dieses Produkts beeinträchtigt, muss darunter auch das Leseverständnis leiden.

Das vorliegende Trainingsprogramm der Blitzschnellen Worterkennung fokussiert ausschließlich die spezifische schriftsprachliche Fähigkeit der Worterkennung und versucht, die Kinder dabei zu unterstützen, die Lesegeschwindigkeit zu steigern, indem der Sichtwortschatz, also die Anzahl an Wörtern, die auf direktem Weg erkannt werden können, kontinuierlich ausgebaut wird und häufig vorkommende orthographische Muster der deutschen Schriftsprache ganzheitlich-simultan verarbeitet werden können. Es setzt damit an der zentralen Problematik lese-schwacher Kinder an, die eine relativ transparente Orthographie wie die deutsche Schriftsprache erlernen. Während deutschsprachige Kinder vermutlich aufgrund der Transparenz der Graphem-Phonem-Korrespondenz und des typischen einzellautorientierten Erstleseunterrichts meist nur marginale Schwierigkeiten beim Erwerb einer hohen Lesegenauigkeit aufweisen, handelt es sich bei der Automatisierung der Worterkennung um die Kernproblematik deutschsprachiger lese-schwacher Kinder. Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Überlegungen hinsichtlich der Komplexität des Leseverständnisses sollte deutlich geworden sein, dass es sich beim Training der automatisierten Worterkennung um eine wichtige Maßnahme handelt, die bei entsprechendem Bedarf durch eine Förderung im lautsprachlichen Bereich (z. B. Sprachtherapie mit Schwerpunkten auf der lexikalischen und grammatischen Ebene) und die Vermittlung von Verstehensstrategien ergänzt werden muss (Mayer 2016, Mayer & Marks 2021).

Der vorliegende Ordner ist in drei große Abschnitte gegliedert. In den Kapiteln 1–3 des theoretischen Teils werden insbesondere für Leserinnen und Leser aktuelle Forschungsergebnisse zusammengefasst, die sich auch mit wissenschaftlichen Grundlagen zum Schriftspracherwerb, insbesondere zur Automatisierung der Worterkennung beschäftigen wollen. Diese Kapitel sind auch deshalb von Interesse, da die hier referierten Ergebnisse die theoretische Grundlage für die beiden Förderprogramme der „Blitzschnellen Worterkennung“ liefern.

Nach der Darstellung von grundlegenden Überlegungen zur Förderung, die auf die Automatisierung der Worterkennung abzielen in Kapitel 4, werden in Kapitel 5 bis 7 die Konzeption, der Aufbau und die methodische Umsetzung der beiden Teile der Blitzschnellen Worterkennung beschrieben. Hier befindet sich auch eine umfangreiche Ideensammlung, wie die Förderung der automatisierten Worterkennung in der schulischen Praxis realisiert werden kann.

Die Darstellung der empirischen Evaluation des Lesetrainings (Kapitel 8) beschließt das Manual.

Alle Materialien für die beiden Teile der Leseförderung – mit Ausnahme von Wortkarten, die evtl. für die Tafel benötigt werden – befinden sich als Kopiervorlagen in den folgenden Abschnitten (Lesetraining Teil 1: Automatisierung der Worterkennung durch die Erweiterung des Sichtwortschatzes, Lesetraining Teil 2: Automatisierung der Worterkennung auf sublexikalischer Ebene).

Zum Download stehen neben einigen zusätzlichen Materialien auch alle Kopiervorlagen für zehn weitere Fördereinheiten des zweiten Teils des Lesetrainings (Automatisierung der Worterkennung auf su-

plexikalischer Ebene) zur Verfügung. Die beiden Förderprogramme müssen im Unterricht nicht aufeinander aufbauend behandelt werden. Sie können nacheinander, aber auch unabhängig voneinander eingesetzt werden. Während im ersten Teil der Schwerpunkt auf dem Ausbau des Sichtwortschatzes liegt, steht im zweiten Teil die Arbeit mit sinnfreien Graphemfolgen im Mittelpunkt. Beide Programme verfolgen jedoch dasselbe Ziel. Die Kinder sollen unterstützt werden, immer mehr Wörter auf direktem Weg zu erkennen, damit das Lesen schneller, automatisierter und müheloser wird und so mehr kognitive Kapazitäten für das Leseverständnis zur Verfügung stehen.

Um die Effektivität der beiden Trainingsprogramme zu gewährleisten, wird dringend empfohlen, vor dem Einsatz des Materials zumindest Kapitel 5–7 des Manuals durchzulesen. Hier finden sich zahlreiche weitere Übungs- und Spielvorschläge sowie der mögliche Aufbau der einzelnen Förderstunden.