

ENTWICKLUNG UND EVALUATION EINES TRAININGS
ZUR FÖRDERUNG DER **LESEKOMPETENZ** UND **LESEMOTIVATION**
(LEKOLEMO) FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
der Universität Bielefeld

vorgelegt von

Stefanie Meyer

Bielefeld, März 2009

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulrich Schiefele
Universität Potsdam

Zweitgutachter: Prof. Dr. Stefan Fries
Universität Bielefeld

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier
gemäß ISO 9706

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei vielen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit sehr unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt Lilian Streblow. Sie hat mich während meiner ganzen Promotionsphase begleitet, stand mir immer mit Rat und Tat bei inhaltlichen sowie methodischen Fragen zu Seite und verstand es mich in den richtigen Momenten zu motivieren und mir Mut zu machen. Vielen Dank!

Ulrich Schiefele danke ich für die Betreuung und Begutachtung meiner Arbeit. Seine Anregungen und kritischen Kommentare haben zum guten Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Außerdem danke ich Stefan Fries, nicht nur für die Begutachtung, sondern auch für den Freiraum, den er mir für die Fertigstellung der Arbeit in den letzten Monaten eingeräumt hat. Meinen Betreuern und der ganzen Arbeitseinheit 12 danke ich für die harmonische und fröhliche Stimmung, durch die die langen Tage an der Uni immer wieder ein bisschen leichter und angenehmer wurden.

Bei meinem Bruder Carsten, Karin Rosen und Jana Bergerbusch möchte ich mich für das sorgfältige Korrekturlesen bedanken. Ein großes Dankeschön gilt außerdem Dirk Martinke, Jan Retelsdorf sowie Kristian Blank, die mir eine sehr große Hilfe bei allen Methodenfragen waren. Silke Linsert und Sabrina Köpke danke ich für die tapfere Durchführung der Datenerhebung, die zum Teil zu nachtschlafenden Zeiten stattfanden.

Ein besonderer Dank gilt der Stiftung der Sparkasse Bielefeld, ohne deren finanzielle Unterstützung eine Untersuchung in dieser Größenordnung nicht möglich gewesen wäre. Außerdem möchte ich mich ganz herzlich bei den Bielefelder Falken bedanken. Martin Wennrich danke ich für die nette Zusammenarbeit und die hervorragende Organisation aller Termine. Bei Markus Lufen bedanke ich mich für die Hilfe bei der Erstellung des Antrags. Des Weiteren danke ich den Trainern für ihren unermüdlichen Einsatz und die Durchführung des Trainings, auch wenn es nicht immer leicht war mit pubertierenden Schülern zu arbeiten. Den Schülern, Schulleitern und Lehrern möchte ich für die freundliche Bereitschaft zur Teilnahme an unseren Untersuchungen danken.

Ich bedanke mich an dieser Stelle auch bei vielen Freunden für ihre liebe Unterstützung, ihre Aufmunterungen sowie für die entgegengebrachte Nachsicht.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern Christa und Friedhelm Meyer für Ihre Unterstützung und ihr vorbehaltloses Vertrauen.

Schließlich und keineswegs zuletzt möchte ich meinem Freund Thomas ganz herzlich danken. Er hat nicht nur unermüdlich und akribisch Kapitel für Kapitel Korrektur gelesen, sondern wusste mich in den richtigen Momenten zu motivieren, war für mich da und hat immer an mich geglaubt. Danke!

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	V
1 EINLEITUNG	1
2 LESEKOMPETENZ	4
2.1 Überblick	4
2.2 Textverständnis und Determinanten der Lesekompetenz	4
2.3 Lese- und Lernstrategien	6
2.4 Erfassung der Lesekompetenz	9
2.5 Dimensionen des Lesens	10
2.6 Befunde der PISA-Studien 2000 und 2003	12
2.6.1 Zentrale Ergebnisse des internationalen Vergleichs (PISA 2000).....	13
2.6.2 Zentrale Ergebnisse des nationalen Vergleichs (PISA 2000).....	17
2.6.3 Befunde der PISA-Studie 2003	19
2.7 Sozialisation der Lesekompetenz.....	20
2.7.1 Familiäre Faktoren.....	21
2.7.2 Schulische Faktoren.....	22
3 LESEMOTIVATION	25
3.1 Überblick	25
3.2 Das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation	26
3.2.1 Das individuelle Interesse.....	27
3.2.2 Das lesebezogene Selbstkonzept	29
3.2.3 Die Wertkomponente.....	31
3.2.4 Die Erwartungskomponente	32
3.3 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation	33
3.3.1 Intrinsische Motivation.....	33
3.3.2 Extrinsische Motivation.....	34
3.3.3 Der Zusammenhang zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation	35
3.3.4 Die menschlichen Basisbedürfnisse	36
3.3.5 Die Bedeutung der Selbstbestimmungstheorie für die Schulpraxis.....	37
3.4 Interessenförderung.....	38

4	DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN LESEKOMPETENZ UND LESEMOTIVATION	41
5	GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE.....	43
6	PROGRAMME ZUR FÖRDERUNG DER LESEKOMPETENZ	46
6.1	Reciprocal Teaching	47
6.2	Das Training reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten (REDUTEX).....	48
6.3	Informed Strategies Learning (Textdetektive).....	49
6.4	Lern- und Bewältigungsstrategien für lernschwache Schülerinnen und Schüler.....	52
6.5	Transactional Strategies Instruction (TSI).....	54
6.6	Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)	55
6.7	Zusammenfassung und Ausblick.....	55
7	LEKOLEMO	57
7.1	Konzeptueller Hintergrund	57
7.2	Inhalte und Trainingskomponenten.....	58
7.3	Bericht über zwei Evaluationsstudien.....	65
7.4	Zusammenfassung und Ausblick.....	68
8	ABLEITUNG DER FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	69
9	METHODE	74
9.1	Überblick	74
9.2	Weiterentwicklung von LekoLemo	74
9.3	Vorstudie	75
9.4.1	Das Material	79
9.4.2	Der Ablauf.....	80
9.4.3	Inhalte der Trainerschulung.....	82
9.5	Die Evaluation.....	83
9.5.1	Die Stichprobe	83
9.5.2	Versuchsdesign.....	85
9.5.3	Ablauf der Untersuchungen.....	85
9.5.4	Messinstrumente.....	86
9.6	Statistische Analysen	91

10	ERGEBNISSE	93
10.1	Bivariate Korrelationen	93
10.2	Vergleich des Ausgangsniveaus	94
10.3	Befunde zu Geschlechterunterschieden	96
10.4	Prüfung der Trainingseffekte	97
10.6	Explorative Analysen.....	107
10.6.1	Analysen zu guten und schwachen Schülerinnen und Schülern	107
10.6.2	Analysen zu Schülerinnen und Schülern der Realschule Sonnenallee	118
11	DISKUSSION	126
11.1	Diskussion methodischer Aspekte der Untersuchung	127
11.2	Diskussion inhaltlicher Aspekte der Untersuchung.....	129
11.3	Fazit und Ausblick	138
	LITERATURVERZEICHNIS	141
	ANHANG	154

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<i>Abbildung 1:</i>	Selbstreguliertes Lernen als Voraussetzung für effektive Lernprozesse (zitiert aus Artelt, Demmrich & Baumert, 2001, Seite 294)	9
<i>Abbildung 2:</i>	Theoretische Struktur der Lesekompetenz (zitiert aus Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, Seite 82).....	12
<i>Abbildung 3:</i>	Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (zitiert aus Möller & Schiefele, 2004, Seite 105).....	28
<i>Abbildung 4:</i>	Lesefahrplan	61
<i>Abbildung 5:</i>	Entwicklung der Lesekompetenz im kurzen Lesetest	99
<i>Abbildung 6:</i>	Entwicklung der Lesekompetenz im langen Lesetest	99
<i>Abbildung 7:</i>	Entwicklung der gegenstandsbezogenen Lesemotivation.....	100
<i>Abbildung 8:</i>	Entwicklung der erlebnisbezogenen Lesemotivation.....	101
<i>Abbildung 9:</i>	Entwicklung der leistungsbezogenen Lesemotivation	102
<i>Abbildung 10:</i>	Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts.....	103
<i>Abbildung 11:</i>	Entwicklung der gegenstandsbezogenen Lesemotivation der guten Schüler.....	115
<i>Abbildung 12:</i>	Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts der schwachen Schüler... ..	115
<i>Abbildung 13:</i>	Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts der guten Schüler.....	116
<i>Abbildung 14:</i>	Entwicklung der Lesekompetenz im kurzen Lesetest	122
<i>Abbildung 15:</i>	Entwicklung der Nutzung der metakognitiven Lesestrategien.....	122
<i>Abbildung 16:</i>	Entwicklung der gegenstandsbezogenen Lesemotivation.....	123
<i>Abbildung 17:</i>	Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts.....	124

TABELLENVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1:</i>	Von fünf Aspekten des Lesens zu drei Subskalen (zitiert aus Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, Seite 83).....	11
<i>Tabelle 2:</i>	Beschreibung der typischen Anforderungen für Kompetenzstufen I und V (zitiert aus Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 89).....	59
<i>Tabelle 3:</i>	Im LekoLemo-Training verwendete Textformate (zitiert aus Souvignier, Streblov, Holodynski & Schiefele, 2007, S. 75)	62
<i>Tabelle 4:</i>	Überblick über die einzelnen Trainingskomponenten des LekoLemo-Trainings (zitiert aus Souvignier, Streblov, Holodynski & Schiefele, 2007, S. 71)	64
<i>Tabelle 5:</i>	Ablauf des LekoLemo-Trainings	81
<i>Tabelle 6:</i>	Bivariate Korrelationen aller abhängigen Variablen der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt	94
<i>Tabelle 7:</i>	Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für alle abhängigen Variablen.....	95
<i>Tabelle 8:</i>	Mittelwerte und Standardabweichungen zum ersten Messzeitpunkt	96
<i>Tabelle 9:</i>	Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für die Trainings- und Kontrollgruppe	98
<i>Tabelle 10:</i>	Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen	103
<i>Tabelle 11:</i>	Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für die Trainings- und Kontrollgruppe (getrennt nach Geschlecht und gesamt).....	105
<i>Tabelle 12:</i>	Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt	109
<i>Tabelle 13:</i>	Mittelwerte und Standardabweichungen zum ersten Messzeitpunkt (getrennt nach Geschlecht sowie schwachen und guten Schülern).....	110
<i>Tabelle 14:</i>	Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt	111
<i>Tabelle 15:</i>	Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messung für die Trainings- und Kontrollgruppe der schwachen Schüler	112
<i>Tabelle 16:</i>	Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Trainings- und Kontrollgruppe der guten Schüler	113
<i>Tabelle 17:</i>	Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen der schwachen Schüler	116

<i>Tabelle 18:</i>	Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen der guten Schüler	117
<i>Tabelle 19:</i>	Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt	119
<i>Tabelle 20:</i>	Mittelwerte und Standardabweichungen zum ersten Messzeitpunkt der Stichprobe (getrennt nach Geschlecht und gesamt)	120
<i>Tabelle 21:</i>	Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messung für die Trainings- und Kontrollgruppe	121
<i>Tabelle 22:</i>	Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen	124

ANHANG

<i>Tabelle D-1:</i>	Skala Lesemotivation der Vorstudie	210
<i>Tabelle D-2:</i>	Skala Leseverhalten der Vorstudie.....	210
<i>Tabelle D-3:</i>	Skala Selbstkonzept Lesen der Vorstudie	211
<i>Tabelle D-4:</i>	Vergleich des Alters und der Deutschnote der Trainings- und	212
<i>Tabelle D-5:</i>	Angaben über die Sprache, die bei den Schülerinnen und Schülern zu Hause gesprochen wird	212
<i>Tabelle D-6:</i>	Angaben über die Sprache, die die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule sprechen.....	212
<i>Tabelle D-7:</i>	Interrater-Reliabilität nach Kendall´s Tau.....	213
<i>Tabelle D-8:</i>	Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für die Trainingsgruppe (Rohdatensatz).....	213
<i>Tabelle D-9:</i>	Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für die Kontrollgruppe (Rohdatensatz).....	214
<i>Tabelle D-10:</i>	Korrelationen aller abhängigen Variablen der Experimentalgruppe zum ersten Messzeitpunkt	215
<i>Tabelle D-11:</i>	Korrelationen aller abhängigen Variablen der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt.....	215
<i>Tabelle D-12:</i>	Korrelationen aller abhängigen Variablen der Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt	216
<i>Tabelle D-13:</i>	Korrelationen aller abhängigen Variablen der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt.....	216

<i>Tabelle D-14:</i> Korrelationen aller abhängigen Variablen der Experimentalgruppe zum dritten Messzeitpunkt	217
<i>Tabelle D-15:</i> Korrelationen aller abhängigen Variablen der Kontrollgruppe zum dritten Messzeitpunkt.....	217
<i>Tabelle D-16:</i> Stichprobengrößen der beiden Lesetestversionen (getrennt nach Geschlecht und gesamt)	218

„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten.“

Aldous Huxley (1894-1963)

1 EINLEITUNG

Im Laufe der Zeit hat sich die kulturelle Bedeutung des Lesens sehr gewandelt. Früher wurde die Fähigkeit zu lesen in der gehobenen Gesellschaft als ein Luxusgut angesehen, heute dagegen stellt das Lesen eine Basis für den Informationsaustausch zwischen Menschen dar und wird in vielen Lebensbereichen vorausgesetzt. Um sich im Alltag zurechtzufinden, wozu das Entziffern und Verstehen von alltäglichen Schriftstücken, wie z.B. Busfahrplänen, Mietverträgen, Gebrauchsanweisungen oder Preisschildern zählt, ist die Lesefähigkeit (zumindest in den Industriegesellschaften) unerlässlich. Menschen, die weder lesen noch schreiben können, werden in solchen Situationen mit großen Schwierigkeiten konfrontiert. Aus diesem Grund zählt Lesen zu den Grundfähigkeiten, über die jeder Mensch verfügen sollte. Die Lesekompetenz bildet außerdem eine wichtige Grundlage für den Erwerb weiterer Kompetenzen, da in vielen Fachbereichen die Kenntnisse, z.B. in Fachbüchern, erlesen werden müssen. Die Lesekompetenz kann somit als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. In den PISA-Studien wird Lesekompetenz als Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“, verstanden (OECD, 2001, Seite 23).

Der Erwerb einer hohen Lesekompetenz ist daher ein wichtiges Ziel der ersten Schuljahre. Allerdings wird die Qualität der Lesekompetenz der Jugendlichen zunehmend bemängelt, was unter anderem auch dazu geführt hat, dass die Überprüfung der Lesekompetenz Teil der internationalen PISA-Studie 2000 geworden ist.

Die Befunde dieser internationalen Vergleichsstudien im Jahr 2000 und 2003 (Baumert et al., 2001; Prenzel et al., 2005) brachte unter Experten eine große Diskussion hinsichtlich der Bildungssysteme und Schlüsselqualifikationen in den Bereichen der Lesekompetenz, der mathematischen sowie der naturwissenschaftlichen Kompetenzen hervor. Besonders die unterdurchschnittlichen Leseleistungen, aber auch die auffallend geringe Lesemotivation und die sehr große Streuung innerhalb der deutschen Stichprobe, gaben Anlass dazu, mögliche Ursachen für diese Befunde zu diskutieren.

In der ersten PISA-Studie verneinten immerhin 42 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler die Frage, ob sie zum Vergnügen lesen würden (vgl. Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Da die Lesekompetenz jedoch entscheidend durch die Lesemotivation, das Leseinteresse sowie das Leseverhalten (diesbezüglich vor allem die Lesemenge) beeinflusst wird, liegt die Vermutung nahe, hier die Gründe für das schlechte Abschneiden der deutschen Teilnehmer zu sehen. Das lesebezogene Selbstkonzept, das aussagt, wie die Jugendlichen ihre

eigenen Fähigkeiten im Lesen einschätzen, zählt ebenfalls zu den Prädiktoren der Lesekompetenz. Aber auch das lesebezogene Selbstkonzept war bei den Schülerinnen und Schülern aus Deutschland nur gering ausgeprägt. Da durch pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen diese genannten Faktoren beeinflusst werden können, war dies der Ansatzpunkt für verschiedene Experten, nach geeigneten Trainingskonzepten zu suchen (vgl. Streblo, 2004).

Die vorliegende Arbeit berichtet über die Entwicklung und Evaluation einer solchen pädagogischen Maßnahme zu diesem Themenbereich. Das LekoLemo-Lesetraining wurde mit dem Ziel entwickelt, die Lesekompetenz und Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern der siebten Jahrgangsstufe zu fördern, aber auch um das lesebezogene Selbstkonzept sowie die Anwendung von Lesestrategien zu unterstützen. Das Akronym LekoLemo setzt sich aus einzelnen Buchstaben der Hauptaspekte dieses Projektes zusammen: **L**esekompetenz und **L**esemotivation. Da bisher drei Evaluationsstudien bezüglich der Wirksamkeit des Lesetrainings durchgeführt wurden und eine ständige Optimierung und Verbesserung des Materials und des Trainings erfolgte, wird eine positive Auswirkung des Kleingruppentrainings auf die genannten Faktoren erwartet.

Diese Arbeit setzt sich zunächst mit dem Aspekt der Lesekompetenz auseinander (Kapitel 2). Hierbei wird näher auf die Determinanten, die Erfassung und die Sozialisation der Lesekompetenz sowie die Lese- und Lernstrategien eingegangen. Außerdem werden zu den Dimensionen des Lesens ein Teil des PISA-Konzepts und die Befunde der PISA-Studien vorgestellt. Im Anschluss daran werden die dem Training zugrundeliegenden theoretischen und motivationalen Konzepte und Konstrukte erläutert (Kapitel 3), wobei das Erwartungswert-Modell der Lesemotivation von Möller und Schiefele (2004) sowie die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) besondere Berücksichtigung gefunden haben. Des Weiteren werden hinsichtlich der Lesekompetenz und Lesemotivation sowohl deren Zusammenhänge als auch die Geschlechterunterschiede berichtet (Kapitel 4 und 5).

In Kapitel 6 werden einige Programme zur Förderung der Lesekompetenz vorgestellt und hinsichtlich ihres Aufbaus und ihrer Wirksamkeit genauer beschrieben. Im Anschluss daran (Kapitel 7) wird schließlich näher auf das LekoLemo-Training eingegangen. Dieses Kapitel umfasst den konzeptuellen Hintergrund und den Inhalt sowie die Trainingskomponenten von LekoLemo. Außerdem werden zwei Evaluationsstudien zu dem Lesetraining berichtet.

Das folgende Kapitel 8 beinhaltet die bisherige Forschung und die sich daraus ergebenden Implikationen, Fragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit.

In Kapitel 9 wird der Methodenteil dieser Arbeit dargestellt. Es wird zunächst die Weiterentwicklung des LekoLemo-Trainings sowie die Vorstudie der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Daran anschließend wird die überarbeitete Trainingsversion beschrieben, wozu das Material, der Ablauf sowie die Inhalte der Trainerschulung zählen. Außerdem wird die

Evaluation des Lesetrainings LekoLemo näher erläutert, das heißt, es wird auf die Stichprobe, das Versuchsdesign, den Ablauf der Untersuchung und die Messinstrumente eingegangen.

Die Ergebnisdarstellung findet in Kapitel 10 statt, in dem unter anderem die zentralen Befunde der Überprüfung der Geschlechterunterschiede, der Trainingseffekte sowie der Stabilität der Konstrukte berichtet werden.

Eine kritische Beleuchtung der gesamten Arbeit erfolgt in der abschließenden Diskussion. Neben den Befunden, die vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsarbeiten erörtert werden, werden auch die methodischen und inhaltlichen Schwierigkeiten diskutiert.

2 LESEKOMPETENZ

2.1 Überblick

In den internationalen PISA-Studien 2000 und 2003 stellt Lesen eine zentrale Komponente dar. Lesen wird als eine universelle Schlüsselqualifikation betrachtet und ist eine wichtige Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Durch das Lesen sind Personen in der Lage, sich zum einen zielorientiert und flexibel Wissen anzueignen, zum anderen Informationen, Fakten, Ideen und Wertvorstellungen aufzunehmen, wodurch ganze Lebensbereiche erschlossen werden können. Lesekompetenz wird demnach wie folgt definiert: „...geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2001, Seite 23). Voraussetzung für die Mitwirkung am sozialen und kulturellen Leben ist die intensive Teilnahme an der Lesekultur. Außerdem kann das Lesen durch seine Flexibilität und Einsatzmöglichkeit als „Werkzeug“ genutzt werden, um Wissen anzuwenden, sich anzueignen sowie zu organisieren (Baker & Escarpit, 1973). Das Lesen von Literatur kann neben der Befriedigung von Unterhaltungsbedürfnissen und der Lebensbewältigung auch dem ästhetischen Erleben, der Sinnfindung und der Persönlichkeitsentfaltung dienen (Hurrelmann, 1994; Spinner, 1989).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf eine Theorie zum Textverstehen von Kintsch und van Dijk (1978; van Dijk & Kintsch; 1983) eingegangen und die Determinanten der Lesekompetenz näher betrachtet. Daran anschließend wird berichtet, wie die Lesekompetenz in den PISA-Studien erfasst wurde. In diesem Zusammenhang werden auch die Dimensionen des Lesens, die im PISA-Lesekompetenztest berücksichtigt wurden, dargestellt. Des Weiteren folgt eine Übersicht über die zentralen Befunde der PISA-Studien 2000 und 2003, bevor näher auf die Sozialisation der Lesekompetenz eingegangen wird. In diesem Kapitel werden – zum Teil auch durch weitere Ergebnisse der PISA-Studien – sowohl die familiären als auch schulischen Faktoren thematisiert.

2.2 Textverständnis und Determinanten der Lesekompetenz

Der Leseprozess, der aus mehreren Teilen besteht, stellt einen sehr komplexen Ablauf der Bedeutungsentnahme und -erzeugung dar. Um eine mentale Repräsentation des Gelesenen herzustellen, versucht der Leser, Gelesenes in bereits bestehende Wissensstrukturen einzugliedern.

Bei den Theorien zum Textverstehen sind die hierarchischen Ansätze vorherrschend. In diesen kognitionspsychologischen Theorien werden Prozesse auf verschiedenen Ebenen miteinander verbunden.

Kintsch und van Dijk (1978; van Dijk & Kintsch, 1983) differenzieren grundsätzlich zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen. Es werden drei verschiedene Ebenen der mentalen Textrepräsentation postuliert. Die mentale Repräsentation bezeichnet

ganz allgemein die interne Darstellung von Objekten, Ideen und Ereignissen im Gehirn. Die unterste Stufe ist die Satzebene und bildet die Ebene der *wörtlichen Repräsentation*. Durch grundlegende Verarbeitungsschritte, wie Buchstaben- und Worterkennung, wird hier der exakte Wortlaut eines Textes dargestellt. Auf der nächsten Ebene, der Textebene, geht es um die *propositionale Textrepräsentation*. Zwischen Wortfolgen und aufeinander folgenden Sätzen werden semantische und syntaktische Beziehungen hergestellt und analysiert. Damit sich die Bedeutung des Textes zusammenhängend und kohärent zeigt, werden die Inhalte einzelner Sätze in Verbindung zueinander gesetzt und in einen geeigneten Kontext gebracht. Während des Lesens versucht der Leser auf sein Weltwissen zurückzugreifen, um so sinnvolle Verknüpfungen zwischen Propositionen – den kleinsten, abstrakten Wissenseinheiten, die einen Sachverhalt beschreiben – herzustellen. Durch die Wort- und Satzerkennung, die überwiegend automatisiert ablaufen, werden einzelne Inhalte des Textes dargestellt.

Bei der letzten Ebene handelt es sich um die situative Repräsentation, die die im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse abbildet. Die Informationen des Textes werden in Form von analogen, inhaltsspezifischen und anschaulichen Repräsentationen verarbeitet und sind somit losgelöst von der sprachlichen Struktur (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001).

Diese Prozesse werden stark von den persönlichen Zielsetzungen und Interessen des Lesenden bestimmt. Dadurch, dass der Lesende den Inhalt des Textes in sein Vorwissen einbettet, resultiert ein sogenanntes Situationsmodell. Für ein tieferes Textverstehen stellt diese letzte Ebene eine notwendige Voraussetzung dar. Die Teilprozesse dieser Textverarbeitung laufen auf allen Ebenen höchst flexibel und kontextabhängig ab und unterliegen keinem strikten Ablauf von niedrigeren zu höheren Verarbeitungsebenen. Textverstehen stellt bis zu einem gewissen Grad einen automatisch ablaufenden Prozess dar (Kintsch, 1998). Sobald jedoch Verständnisprobleme oder logische Widersprüche auftauchen, ist eine bewusste Steuerung erforderlich, die z.B. in Form von einer aktiven Schlussfolgerung stattfinden kann.

Das Textverständnis kann durch verschiedene Merkmale des Lesers beeinflusst werden. Diese interindividuellen Unterschiede in der Lesekompetenz und der Leistung beim Textlernen lassen sich durch die folgenden Faktoren erklären: Arbeitsgedächtniskapazität, Intelligenz, strategiebezogenes metakognitives Wissen, bereichsspezifisches Vorwissen, Dekodierfähigkeit, Lernstrategien, verbales Selbstkonzept und Lesemotivation (vgl. Streblo, 2004). Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass der größte Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Intelligenz besteht.

Guthrie (2004), der diese Faktoren auch weitgehend in seinem Modell zugrunde legt, betont drei Merkmale, welche die kompetenten und engagierten Leser kennzeichnen: (a) Sie zeigen hohe kognitive Leistungsfähigkeit und nutzen effektiv die Lernstrategien. (b) Sie sind motiviert, ihre Bereitschaft zu lernen ist sehr hoch und sie haben eine positive leistungsbezogene Selbsteinschätzung. Bei Schwierigkeiten zeigen sie eine konsequente

Verfolgung des Ziels und (c) ihr gefestigtes Vorwissen in einem Bereich verknüpfen sie während des Lesens erfolgreich mit den neuen Inhalten. Daraus ergibt sich für die Leseförderung, dass insbesondere die Lesemotivation, das verbale Selbstkonzept sowie die Lernstrategien die Faktoren sind, die unterstützt werden sollten. Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Lese- und Lernstrategien näher erläutert. Auf die Lesemotivation sowie das Selbstkonzept wird in Kapitel 3 näher eingegangen.

2.3 Lese- und Lernstrategien

In der Literatur existiert kein einheitliches Konstrukt der Lernstrategien, das heißt, der Begriff ist auch nicht einheitlich definiert. Trotzdem finden sich in fast allen Definitionen übereinstimmende Merkmale wieder. Es wird davon ausgegangen, dass Lernstrategien einem bestimmten Ablauf folgen und dabei flexibel und zielführend zum Erwerb von Wissen eingesetzt werden. Obwohl sich diese Lerntechniken automatisieren, werden sie von der lernenden Person bewusst angewandt (vgl. Artelt, 2000; Baumert & Köller, 1996; Schneider, 1989). Die Informationen werden aktiv verarbeitet, interpretiert und zusammengefügt. In diesem Prozess zieht der Lerner verschiedene Strategien zur Selektion, Enkodierung, Speicherung und zum Abrufen von Informationen heran (Wild, 2000).

Weinstein und Mayer (1986) definieren Lernstrategien als „Verhaltensweisen und Kognitionen, die ein Lerner während des Lernens zur Beeinflussung des Enkodierprozesses anwendet.“ (Weinstein & Mayer, 1986, Seite 315). Die Autoren unterscheiden vier Hauptanforderungen des Textbearbeitungsprozesses, die in unterschiedlichem Ausmaß von Lernaktivitäten beeinflusst werden können: Selektion, Konstruktion, Erwerb und Integration. Selektion beschreibt das Richten der Aufmerksamkeit auf Informationen und die Übertragung dieser Informationen in das Arbeitsgedächtnis. Die Komponente Konstruktion ist durch die Herstellung von Beziehungen zwischen den einzelnen Informationseinheiten im Arbeitsgedächtnis, z.B. Entwicklung von Schemata gekennzeichnet. In der Erwerbsphase werden die Informationen aktiv vom Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis übertragen. Außerdem dient die Integration dazu, das Vorwissen einer Person mit den aufgenommenen Informationen zu verbinden.

Weiterhin differenzieren Weinstein und Mayer (1986) die kognitiven Lernstrategien Wiederholung, Elaboration und Organisation. Durch die Anwendung von Wiederholungsstrategien, die durch das aktive Wiederholen von Inhalten und mehrmaliges Lesen gewisser Textstellen gekennzeichnet sind, wird versucht, eine feste Verankerung im Arbeitsgedächtnis zu erzielen. Diese Strategien spielen besonders in der Selektions- und Erwerbsphase eine große Rolle. Mit den Elaborationsstrategien wird neu aufgenommenes Wissen in die bestehenden Wissensstrukturen integriert. Dazu zählen unter anderem die Generierung mentaler Bilder, das Bilden von Analogien sowie das Paraphrasieren. Solche Elaborationsstrategien sind in dem Integrationsprozess von Bedeutung. Lerntätigkeiten, die

dazu geeignet sind, vorliegende Informationen zu clustern, das heißt Informationen nach gemeinsamen Merkmalen zu gruppieren, zählen zu den Organisationsstrategien, die sich insbesondere auf die Konstruktionsphase auswirken, aber auch in der Selektions- und Erwerbsphase zum Tragen kommen.

Neben den kognitiven Lernstrategien gibt es außerdem die metakognitiven Strategien, die der Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses dienen. Dieser Bereich umfasst die Strategien Planung, Überwachung und Regulation. Planung zeichnet sich dadurch aus, dass der Lernende Fragen vorformuliert und sich selber Lernziele setzt, wodurch er das Lernpensum antizipiert und plant. Um den eigenen Lernfortschritt und das Verständnis aktiv zu überprüfen, wird die Überwachungsstrategie eingesetzt. Der Lernende stellt sich beispielsweise Fragen, um festzustellen, ob er den Lerninhalt verstanden hat. Die Regulation bezieht sich auf das eigene Lernverhalten in Abhängigkeit von erkannten Verständnislücken und Problemen. Um diesen Schwierigkeiten entgegen zu wirken, wird die lernende Person bei einer schwierigen Textpassage die Lesegeschwindigkeit verringern oder den Absatz mehrmals lesen.

Für das selbstregulierte Lernen sind die Kenntnisse über die Lernstrategien sowie der Zugriff auf die entsprechenden Problemlösestrategien eine wichtige Voraussetzung. Die Selbstregulation ist ein zielorientierter Prozess des Wissenserwerbs, der beeinflusst wird durch kognitive, metakognitive und motivationale Aspekte des Lernens. Selbstregulierte Lerner setzen sich eigenständig Lernziele und wählen zur Erreichung dieser entsprechende Strategien aus. Während dieses Lernprozesses gelingt es ihnen, motiviert zu bleiben, den Prozess selbst zu überwachen und ihn abschließend auch zu bewerten. Zudem sind sie in der Lage, auf Schwierigkeiten zu reagieren, indem sie ihr Lernverhalten anpassen (Simons, 1992).

Van Kraayenoord und Schneider (1999) können in einer Studie belegen, dass der Unterschied zwischen guten und schlechten Lesern in der Grundschule besonders durch die wirksame Anwendung von metakognitiven Strategien deutlich wird. Außerdem zeigt sich, dass auf der Grundlage des metakognitiven Wissens, vermittelnd über Lesestrategien und Gedächtnisprozesse, die besten Vorhersagen für die Lesekompetenz getroffen werden können. Befunde der PISA-Studie 2000 stützen die Annahme, dass das Wissen um Lernstrategien die Lesekompetenz fördert. Die Schülerinnen und Schüler, die über hohe Lernstrategiekenntnisse verfügen und häufiger Elaborationsstrategien einsetzen, erzielen deutlich bessere Leistungen, als die Jugendlichen, die ein geringes Wissen über Lernstrategien aufweisen.

In vielen Studien kann gezeigt werden, dass der effektive Einsatz von Lernstrategien einen positiven Einfluss auf das selbstgesteuerte Lernen sowie das Textlernen hat (z.B. Alexander & Judy, 1988; Groeben, 1982; Hasselhorn, 2001). Jedoch waren gewisse Strategien (z.B. Elaborationsstrategien) in Feldstudien wenig effizient, was vermutlich mit der Art und Weise der Erfassung zusammenhing. Die Anwendung von Fragebögen erwies sich als weniger günstige Methode im Vergleich zu einer handlungsnahen Vorgehensweise, wie beispielsweise das laute Denken, bei der sich tendenziell größere Zusammenhänge zwischen

Lernstrategien und Lernerfolg zeigen (Artelt, 1999, 2000). So kann Artelt (1999) zeigen, dass kognitive Elaborationsstrategien, die handlungsnah erfasst werden, einen signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg haben. Diese Befunde werden ebenfalls in der PISA-Studie sichtbar – in den meisten teilnehmenden Ländern hängt die Anwendung von Kontroll- und Elaborationsstrategien mit besseren Leseleistungen zusammen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Die Werte der deutschen Schülerinnen und Schüler lassen einen hohen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Kontroll- und Elaborationsstrategien und der Lesekompetenz erkennen, so dass die deutschen Teilnehmer oberhalb des OECD-Mittelwertes liegen.

Der Einsatz von pädagogisch-psychologischen Interventionsmaßnahmen zeigt, dass sich sowohl Lese- als auch Lernstrategien gut trainieren lassen, wobei die effiziente Vermittlung der Strategien im Mittelpunkt stehen sollte (z.B. Brown & Palinscar, 1982; Hasselhorn & Körkel, 1983). Die Inhalte eines Strategietrainings können besser umgesetzt werden, – was wiederum zu einem erhöhten Wissenserwerb führt – wenn auch der persönliche Nutzen des Lerninhaltes verdeutlicht wird (Leutner, Barthelt & Schneider, 2001).

In einer Untersuchung zum Selbstregulierten Lernen, in dem die Erwartungs- und Wertkomponenten nicht berücksichtigt wurden, wird deutlich, dass ein umfangreiches Wissen über Lernstrategien, ein starkes Leseinteresse sowie ein hohes lesebezogenes Selbstkonzept positive Effekte auf die Lesekompetenz haben (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Dieser Einfluss der drei genannten Komponenten kann aber auch vermittelnd über den habituellen Strategieeinsatz erfolgen (vgl. Abbildung 1). In dem Modell ist ersichtlich, zu welchen Anteilen die Selbstregulationskomponenten die Lesefähigkeit bedingen. Die höchste Korrelation weist das Lernstrategiewissen mit der Lesekompetenz auf ($r = .48$). Da die Herangehensweise an einen Text sehr unterschiedlich sein kann und dabei sicherlich auch verschiedene Wirk- und Kompensationsmechanismen zum Einsatz kommen, können die einzelnen Faktoren unterschiedlich zusammenwirken und trotzdem die gleiche Lesekompetenz erzielen. Auf Basis der PISA-Daten wurden Clusteranalysen durchgeführt, wodurch sich vier verschiedene Lerngruppen ermitteln ließen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Zu der erfolgreichsten Gruppe gehören die Leser, die eher Tiefen- als Wiederholungsstrategien nutzen und weniger extrinsisch motiviert sind. Diese Personen zeigen eine mittlere Anstrengungsbereitschaft und sind in der Lage, durch die flexible Gestaltung des Lernprozesses effektiv zu lernen.

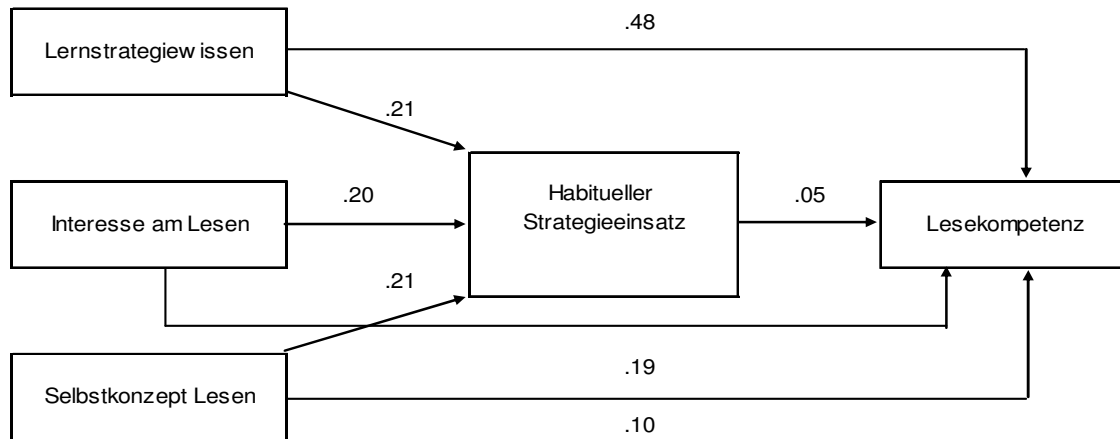


Abbildung 1: Selbstreguliertes Lernen als Voraussetzung für effektive Lernprozesse (zitiert aus Artelt, Demmrich & Baumert, 2001, Seite 294)

Es gibt allerdings Theorien, die der Erklärung der Lesefähigkeit weder das Strategiewissen noch das verbale Selbstkonzept zugrunde legen, sondern die menschlichen Bedürfnisse mit einbeziehen. Zu diesen Theorien zählt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1985), die in Abschnitt 3.3 näher dargestellt wird.

2.4 Erfassung der Lesekompetenz

Das in der PISA-Studie verwendete Material zur Erfassung der Lesekompetenz besteht ausschließlich aus authentischen Texten. Durch Texte, die mit der Lebenswelt der Jugendlichen übereinstimmen, kann eine Nähe zu tatsächlichen Situationen hergestellt werden.

Da den Schülerinnen und Schülern sowohl in der Schule als auch im privaten Alltag verschiedenste Arten von Texten begegnen, stand bei der Testkonstruktion der Wunsch im Vordergrund, ein möglichst großes Spektrum an Leseanlässen einzuschließen. Es wurden kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte verwendet. Die kontinuierlichen oder fortlaufenden Texte sind gekennzeichnet durch Sätze, die in Absätzen organisiert sind und Bestandteil von z.B. Kapiteln oder Büchern sein können. Zu der Textform gehören Erzählungen, Sachbeschreibungen, Berichte, Kommentare oder Nachrichten. Charakteristisch für nicht-kontinuierliche Texte ist, dass die Informationen nicht fortlaufend und auch nicht allein verbal veranschaulicht werden. Sie beruhen oft auf Kombinationen von Listen und werden häufig als Matrix-Form abgebildet. Zu diesem Texttypus werden Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen und Grafiken gezählt.

Um dem Anliegen nachzukommen, eine möglichst große Bandbreite von Anwendungssituationen abzudecken, wurden für den Lesetest Texte verwendet, die für unterschiedliche Leseanlässe geschrieben wurden. Bei den Lesesituationen wird unterschieden, ob das Lesen privaten (z.B. Auszüge aus Erzählungen) oder öffentlichen Zwecken (z.B. amtliche Dokumente), der beruflichen Weiterqualifikation (z.B. Lehrbücher)

oder dem allgemeinen Bildungsinteresse (z.B. Sachbücher) dienlich ist (Artelt, Schneider & Schiefele, 2002).

Zu der Testkonstruktion gehörte unter anderem auch die Festlegung der Antwortformate. Es wurden Mehrfachwahlaufgaben (Multiple Choice) und Aufgaben mit frei zu formulierenden Antworten (offene Formate) verwendet. Bei den Multiple-Choice-Items (ca. 55 Prozent des PISA-Tests) mussten die Teilnehmer aus vorgegebenen Antwortalternativen die richtigen auswählen, was den Schülerinnen und Schülern, die Probleme bei der Formulierung von Antworten haben, entgegenkommen sollte. Ein weiterer Vorteil dieses Antwortformates ist die Bewertung der Richtigkeit der Aufgaben, da lediglich kontrolliert werden musste, ob die Schülerinnen und Schüler die richtige Antwort ausgewählt haben. Die Codierung der offenen Fragen war dagegen weitaus komplizierter.

Der nationale Ergänzungstest, in dem auf das *Verstehen von Texten* fokussiert wird, untersucht das *Lernen aus Texten* und stellt somit eine Erweiterung des internationalen PISA-Tests dar. Die theoretische Grundannahme dieses Ergänzungstests ist, dass während des Lesens eine multidimensionale Repräsentation der Textinhalte aufgebaut wird. Um diese These zu überprüfen, mussten die Schülerinnen und Schüler die Fragen des Lesetests beantworten, ohne noch einmal in den Text schauen zu dürfen, um eventuelle Lücken in der Repräsentation schließen zu können.

2.5 Dimensionen des Lesens

Die PISA-Studien differenzieren im Hinblick auf die Lesedimensionen grob zwischen *textimmanenten* und *wissensbasierten* Verstehensleistungen. Bei der textimmanenten Verstehensleistung reichen die im Text enthaltenen Informationen aus, um die Fragen zu beantworten. Der Leser muss hierbei entweder Informationen aus dem Text ermitteln oder aber versuchen, eine textbezogene Interpretation zu entwickeln. Hingegen muss bei der wissensbasierten Verstehensleistung eine situationsadäquate Interpretation vorgenommen werden, wobei auf nicht im Text enthaltenes Vorwissen zurückgegriffen werden muss. Da die im Text gegebenen Informationen nicht mehr zur Beantwortung der Fragen ausreichen, muss der Leser nun sowohl reflektieren und bewerten, als auch Wissen, Ideen und eigene Erfahrungen zueinander in Beziehung setzen (Artelt, Schneider & Schiefele, 2002).

Ursprünglich wurde eine Differenzierung der Lesekompetenz in fünf Aspekte vorgenommen (vgl. Tabelle 1 und Abbildung 2). Da sich diese Dimensionen allerdings empirisch nicht trennen ließen, wurden die Skalen zum Teil zusammengefasst, so dass nur noch mit den folgenden drei Subskalen gearbeitet wurde: (1) Informationen ermitteln, (2) textbezogenes Interpretieren sowie (3) Reflektieren und Bewerten.

Tabelle 1: Von fünf Aspekten des Lesens zu drei Subskalen (zitiert aus Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, Seite 83)

Aspekt des Lesens	Subskalen
• Informationen ermitteln	→ Informationen ermitteln
• Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln • Eine textbezogene Interpretation entwickeln	→ Textbezogenes Interpretieren
• Über den Inhalt des Textes reflektieren • Über die Form des Textes reflektieren	→ Reflektieren und Bewerten

Für die Aufgaben der Subskala „*Informationen ermitteln*“ müssen die Leser eine oder mehrere Informationen im Text ausfindig machen. Dafür müssen sie den Text genau analysieren, um die entsprechenden Detailinformationen zu entdecken. Außerdem ist es notwendig, größere Textabschnitte unmittelbar zu verstehen und Angaben miteinander zu vergleichen. Da die gesuchten Informationen unter Umständen nicht explizit im Text erwähnt werden, müssen die Leser durch Schlussfolgern die richtige Antwort finden.

Die Aufgaben der Subskala „*textbezogenes Interpretieren*“ verlangen vom Leser, dass er zum einen Bedeutungen konstruiert und zum anderen Schlussfolgerungen aus ein oder mehreren Textteilen zieht. Die Lösung der Aufgaben erfordert schlussfolgerndes Denken und den Vergleich von Textabschnitten bezüglich der Evidenz, um die eigene Interpretation zu überprüfen. Bei diesen Aufgaben ist es auch möglich, dass der Schüler oder die Schülerin Schlüsse über die Absichten des Autors ziehen muss.

Bei den Aufgaben der dritten Subskala „*Reflektieren und Bewerten*“ muss der Leser in der Lage sein, den Text mit seinen eigenen Erfahrungen, Wissen und Ideen zu verknüpfen. Ein wichtiger Aspekt ist die Einbettung des Textes in das Vorwissen des Lesers. Außerdem wird gefordert, dass der Leser zentrale Aussagen bewertet sowie die Beschaffenheit und Angemessenheit einer Textart beurteilt. Dazu gehört, dass die Schülerin oder der Schüler Kenntnisse von Textmerkmalen wie Ironie, Humor oder logischen Aufbau hat und darüber hinaus deren Effekt begreift.

Zu diesen drei Subskalen wurde noch eine Gesamtskala entwickelt, in der die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei allen Aufgaben des Lesetests zusammengefasst werden. Auf der Grundlage dieser Gesamtskala sowie der drei inhaltlichen Berichtsskalen wurden die Ergebnisse des internationalen Vergleichs mitgeteilt.

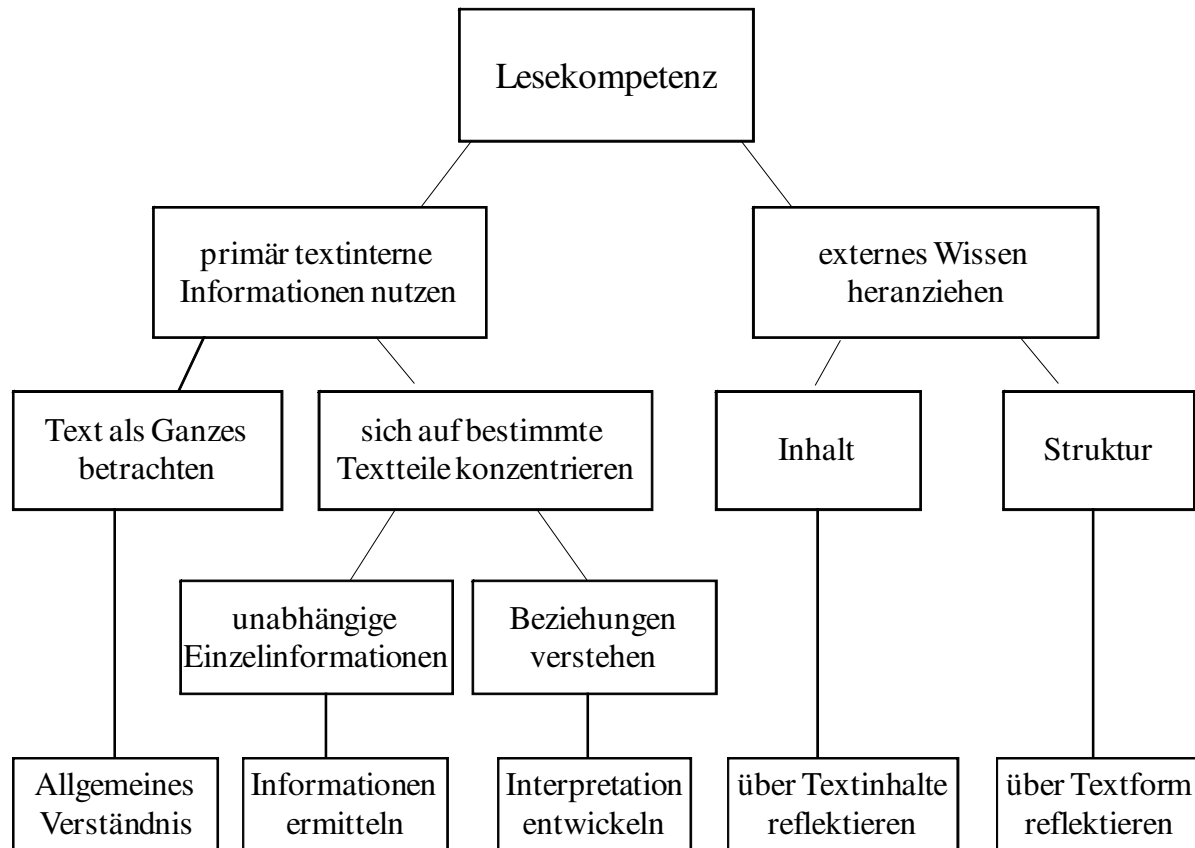


Abbildung 2: Theoretische Struktur der Lesekompetenz (zitiert aus Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, Seite 82)

2.6 Befunde der PISA-Studien 2000 und 2003

Im Folgenden soll ein Überblick über die zentralen Befunde der Lesekompetenztests der PISA-Studien 2000 und 2003 gegeben werden. Nach einer kurzen Erläuterung zur Erfassung der Lesekompetenz in den PISA-Untersuchungen, werden die wesentlichen Ergebnisse des internationalen und nationalen Vergleichs aus PISA 2000 zusammengefasst. Hier wird unter anderem auch auf die Ergebnisse der Gruppe der Risikoschülerinnen und -schüler sowie die Nutzung der Lernstrategien eingegangen. Zum Schluss folgt ein kurzer Überblick über die wichtigsten Befunde aus der PISA-Studie 2003.

Wie bereits in Abschnitt 2.5 beschrieben, umfasst der Lesetest drei inhaltliche Subskalen – „Informationen ermitteln“, „textbezogene Interpretation“ sowie „Reflektieren und Bewerten“, die aufgrund der fünf Aspekte der Lesekompetenz entstanden sind (vgl. Tabelle 1). Um die Werte der Schüler aus dem Lesetest miteinander vergleichen und interpretieren zu können, wurden die drei Subskalen in fünf Kompetenzstufen unterteilt. Diese Kompetenzstufen geben Auskunft über die Fähigkeit, Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade lösen zu können. Die unterste Stufe, Kompetenzstufe I, stellt die Elementarstufe dar; Kompetenzstufe V bildet als höchste Stufe die Expertenstufe (vgl. Tabelle 2 in Abschnitt 7.2). Diese Unterteilung in einzelne Fähigkeitsstufen basiert auf der

Annahme, dass Schülerinnen und Schüler, die die Aufgaben eines gewissen Levels lösen, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch alle leichteren Aufgaben bewältigen. Die Kompetenzstufen wurden so entworfen, dass durchschnittlich fähige Schülerinnen und Schüler einer Stufe eine durchschnittlich schwierige Aufgabe in 62 Prozent der Fälle lösen. Der Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben wird zum einen durch die Komplexität des Textes und die Vertrautheit mit diesem, zum anderen durch die Deutlichkeit von Hinweisen auf die relevanten Informationen sowie durch die Anzahl und das Ausmaß von konkurrierenden Informationen im Text bestimmt.

2.6.1 Zentrale Ergebnisse des internationalen Vergleichs (PISA 2000)

Die Ergebnisse des Lesekompetenztests zeigen, dass die durchschnittlichen Leistungen der deutschen Teilnehmer unter dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten liegen. Lediglich zwei weitere Länder (Liechtenstein und Luxemburg) erzielen gleichermaßen unterdurchschnittliche Ergebnisse.

Die Spannweite der Leistungen in Deutschland – verglichen mit den anderen PISA-Teilnehmerstaaten – ist sehr groß und die Leseleistungen der 15-Jährigen weist eine sehr breite Streuung über die verschiedenen Kompetenzstufen auf. In Deutschland wird der größte Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent der leistungsschwächsten und den 5 Prozent der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler gefunden (Baumert et al., 2001).

Bei den Aufgaben, die das Reflektieren und Bewerten von Texten verlangen, zeigen die Jugendlichen in Deutschland besonders niedrige Leistungen. Dagegen weisen die Leistungen der Deutschen bei Aufgaben zum textbezogenen Interpretieren die geringste Streuung auf.

Um den Mindeststandard des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I zu erfüllen, müssen die Jugendlichen die Kompetenzstufe II erreichen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, die sogar die Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht erfüllen und somit zur Risikogruppe zählen, liegt jedoch bei fast 10 Prozent (Artelt, Stanat et al., 2001). Die Kinder können zwar Wörter und Sätze entziffern, allerdings treten beim Lesen von gegliederten und sehr einfach geschriebenen Texten Verständnisschwierigkeiten auf. Sie sind zudem nicht in der Lage, auffällig markierte Informationen ausfindig zu machen und Verbindungen von einzelnen Abschnitten herzustellen.

Lediglich in den Ländern Brasilien, Mexiko, Lettland und Luxemburg erreichen mehr als 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht die Kompetenzstufe I. Der Durchschnitt aller OECD-Mitgliedsstaaten weist dagegen nur einen Wert von 6 Prozent auf. Zu den Ländern, in denen der Anteil unter 5 Prozent liegt, gehören zum Beispiel Australien, Finnland, Japan und Kanada.

Die Schwächen der deutschen Jugendlichen zeigen sich deutlich auf der Subskala „Reflektieren und Bewerten“. 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind nicht in der Lage, die Kompetenzstufe I zu erreichen und insgesamt mehr als 26 Prozent bewältigen nicht die

Anforderungen der Kompetenzstufe II. Die OECD-Staaten liegen mit einem Durchschnittswert von ca. 18 Prozent deutlich unter dem Anteil der deutschen 15-jährigen.

Bei Betrachtung des Spitzenbereichs (Kompetenzstufe V) zeigt sich, dass der Anteil von 9 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler nur knapp unter dem Durchschnittswert der internationalen Vergleichsstaaten liegt. Jugendliche, die dieses Fähigkeitsniveau erreichen, werden als Leseexperten bezeichnet. Sie sind in der Lage, mit unbekanntem und komplexen Texten sowohl flexibel als auch zielorientiert umzugehen. Bei einer Vielzahl von Textgattungen und -anforderungen weisen diese Schülerinnen und Schüler eine überdurchschnittliche Verstehensleistung auf.

Ähnliche Werte weisen zum Beispiel Dänemark, Frankreich, Island und die Schweiz auf. Es gibt jedoch viele Länder, die in diesem oberen Leistungsbereich deutlich besser abschneiden. In Finnland und Neuseeland erfüllen sogar mehr als 18 Prozent der Jugendlichen die Anforderungen der Kompetenzstufe V – mehr als doppelt so viel wie in Deutschland. Außerdem erreichen deutlich weniger Jugendliche in Deutschland die Kompetenzstufe IV im Vergleich zu einigen Ländern, die auf der Kompetenzstufe V vergleichbare Ergebnisse wie die Deutschen erzielen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Schülerinnen und Schüler aus Deutschland im unteren Leistungsbereich vergleichsweise überrepräsentiert sind. Im oberen Leistungsbereich zeigen sich zwar Ergebnisse, die mit den Durchschnittswerten der anderen Teilnehmerstaaten vergleichbar sind, aber auch auf den höheren Kompetenzstufen werden keine überdurchschnittlichen Ergebnisse erzielt.

Gruppe der Risikoschülerinnen und -schüler im Lesen

Lesekompetenz stellt nicht nur für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sondern auch für den beruflichen Erfolg eine wichtige Voraussetzung dar. Lesen und Verstehen von verschiedenen Textarten ist Bestandteil der Ausübung fast jeden Berufs. In Anbetracht der Ergebnisse im unteren Leistungsbereich ist zu vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler, die die Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht erfüllen können, Schwierigkeiten im Erlernen und Ausüben eines Berufs haben werden.

Der Anteil von fast 10 Prozent, die nicht die Kompetenzstufe I erreichten und somit im Hinblick auf ihre Berufsaussichten als Risikogruppe definiert werden, besteht zu zwei Dritteln aus Jungen. Es zeigt sich erwartungsgemäß, dass sich diese Gruppe aus 34 Prozent Sonderschülerinnen und -schüler und 50 Prozent Hauptschülerinnen und -schüler zusammensetzt. Die restlichen 16 Prozent verteilen sich auf Integrierte Gesamtschulen (7 %), Berufsschulen (5 %) und Realschulen (4 %).

Als weiterer Einflussfaktor wird die Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern betrachtet. Fast die Hälfte (47 Prozent) der 15-Jährigen, die die Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht erfüllen können, geben an, dass sie selbst und ihre Eltern in Deutschland geboren sind und in der Familie Deutsch gesprochen wird. Die Schülerinnen und

Schüler, die selber und mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, umfassen 36 Prozent der Risikogruppe. Die dritte Gruppe, die 17 Prozent ausmacht, besteht aus Jugendlichen, die in Deutschland und mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Diese Befunde zeigen, dass nicht die Schülerinnen und Schüler *mit* sondern *ohne* Migrationshintergrund die größte Gruppe unterhalb der Kompetenzstufe I bildet.

Bei einem Perspektivwechsel und damit näherer Betrachtung der Jugendlichen mit unterschiedlicher Herkunft, fällt auf, dass Migrantenkinder im Verhältnis häufiger die Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht erfüllen. Der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler liegt bei 25 Prozent, während von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur knapp 6 Prozent der Risikogruppe angehören.

Leistungsverteilung in den Bildungsgängen

Bei der Untersuchung der Unterschiede zwischen den vier Bildungsgängen (Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium) zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich des mittleren Leistungsniveaus im Lesekompetenztest. Die Hauptschule weist einen Mittelwert von 394, die Gesamtschule von 459, die Realschule von 494 auf und der Mittelwert des Gymnasiums liegt bei 582 (der OECD-Durchschnitt beträgt 500). Werden diese Mittelwerte der Bildungsgänge den einzelnen Kompetenzstufen zugeordnet, bedeutet dies für die Hauptschule, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt auf der Kompetenzstufe I befinden. Die Gesamtschule lässt sich der Kompetenzstufe II, die Realschule der Stufe III und das Gymnasium der Stufe IV zuweisen. Diese Reihenfolge zeigt sich auch in Bezug auf die Subskalen „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“. Die Abfolge bei der Skala „Informationen ermitteln“ verändert sich dahingehend, dass sich das mittlere Leistungsniveau der Gesamtschule, analog zur Realschule, auf der Kompetenzstufe III befindet. Die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule und des Gymnasiums bilden wieder die Randgruppen. Die Hauptschülerinnen und Hauptschüler befinden sich im mittleren Kompetenzniveau auf der Stufe I, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf Stufe IV.

Hinsichtlich der Subskala „Informationen ermitteln“ liegen 7,3 Prozent der Jugendlichen aus Gymnasien auf einem Fähigkeitsniveau von Stufe II und darunter. Fast 93 Prozent Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind in der Lage die Anforderungen der Kompetenzstufe III zu bewältigen. Aufgaben der höchsten Stufe dieser Skala werden von 27 Prozent der Schülerinnen und Schülern aus Gymnasien richtig gelöst. In den drei anderen Bildungsgängen finden sich deutlich geringeren Anteile. Knapp 60 Prozent der Realschülerinnen und -schüler sind in der Lage, Aufgaben der Kompetenzstufe III zu bewältigen. Aus der Gruppe der Gesamtschülerinnen und -schüler befinden sich 41 Prozent auf dem Fähigkeitsniveau der Stufe III und von den Hauptschülerinnen und -schülern sind 15 Prozent in der Lage, die Aufgaben dieser Stufe korrekt zu lösen.

Die Veranschaulichung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Bildungsgänge zeigt, dass ein Großteil der Hauptschülerinnen und -schüler die Aufgaben der

niedrigsten Kompetenzstufe nicht bewältigen kann. Für knapp 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulen stellt es eine Schwierigkeit dar, aus Texten einfache Informationen, die ausdrücklich genannt sind, zu entnehmen. Nur knapp 43 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler sind in der Lage, die Aufgaben der Kompetenzstufe II – das als Mindeststandard definierte Leistungsniveau – zu bewältigen.

Lernstrategien im internationalen Vergleich

In der Forschungsliteratur herrscht weitgehend Konsens hinsichtlich der hohen Bedeutung des selbstregulierten Lernens: Lerner, die in der Lage sind, ihr eigenes Lernen zu regulieren, können sich selbständig Lernziele setzen sowie angemessene Strategien und Techniken auswählen und anwenden. Zudem können sie ihre Motivation aufrechterhalten, eine Bewertung der Zielerreichung sowohl während als auch nach dem Lernprozess vornehmen und notfalls ihre Lernstrategien korrigieren (Simons, 1992). Selbstreguliertes Lernen stellt eine Handlungskompetenz dar, bei der die kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln zusammenwirken (vgl. Weinert, 1999). In den meisten Modellen des selbstregulierten Lernens wird davon ausgegangen, dass die kognitiven, metakognitiven und motivationalen Aspekte des Lernens in einer wechselseitigen Abhängigkeit zueinander stehen. Boekaerts (1999) unterscheidet in ihrem Drei-Schichten-Modell die Regulation der Informationsverarbeitung, die metakognitive Steuerung des Lernens und die Regulation der Motivation. Auf der Ebene der Informationsverarbeitung steht die Wahl der kognitiven Strategien im Vordergrund. Bestenfalls steht dem Lerner ein Repertoire an Strategien zur Verfügung, aus dem er der Situation entsprechend auswählen kann. Bei der metakognitiven Steuerung kommen Strategien höherer Ordnung zum Einsatz, wie z.B. Planung, Überwachung oder Evaluation. Auf dieser Ebene geht es darum, sowohl den Verstehensprozess als auch die Angemessenheit des Vorgehens zu überwachen. Die motivationale Ebene ist dadurch gekennzeichnet, dass sich der selbstregulierte Lerner Ziele setzt, sich selbst motiviert und in der Lage ist, Erfolg und Misserfolg angemessen zu verarbeiten. Zu den Regulationstechniken des Selbst gehören z.B. die Umsetzung von Wünschen in Absicht sowie die Abschirmung der Lernvorgänge gegen konkurrierende Handlungsintentionen.

In der PISA-Studie wurden erstmals als internationale Vergleichsstudie fächerübergreifende Kompetenzen wie das selbstregulierte Lernen erfasst. Eine notwendige Voraussetzung für das selbstregulierte Lernen ist die Kenntnis verschiedener Lernstrategien. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu ihrer Nutzungshäufigkeit von Elaborationsstrategien, Wiederholungsstrategien und Kontrollstrategien befragt und mussten auf einer vierstufigen Skala (1 = fast nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer) ihre Bewertungen vornehmen.

Für die Elaborations- und Wiederholungsstrategien zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler diese Methoden regelmäßig nutzen; sie weisen einen durchschnittlichen

Skalenwert von $M = 2.5$ ($SD = 0.6$ und 0.7) auf. Die Werte der Elaborationsstrategien aller Länder liegen zwischen 2 und 3, was darauf hindeutet, dass die Variationsbreite der mittleren Strategiewerte nicht sehr groß ist, und dass diese Strategien bei einem Viertel bis drei Viertel der Lernsituationen genutzt werden.

In Deutschland werden die Elaborationsstrategien signifikant häufiger eingesetzt als im internationalen Durchschnitt; der Wert der Wiederholungsstrategien entspricht dagegen dem des internationalen Durchschnitts.

In der Anwendung von Elaborations- und Wiederholungsstrategien zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede. Deutschland gehört zu den 16 der 25 Länder, in denen Mädchen mehr Wiederholungsstrategien als Jungen einsetzen. Auf der anderen Seite nutzen Jungen mehr Elaborationsstrategien als Mädchen. Dieser Befund wird für 13 Länder – unter anderem auch Deutschland – berichtet.

Wie schon bei den kognitiven Strategien (Elaborations- und Wiederholungsstrategien), liegen die Werte bei den Kontrollstrategien aller Länder im Bereich zwischen 2 und 3. In Deutschland kommen diese Strategien häufiger zum Einsatz als im internationalen Vergleich. Bei den Kontrollstrategien zeichnet sich ebenfalls ein deutlicher Geschlechtseffekt ab: in 15 von 20 Ländern nutzen mehr Mädchen diese regulierenden Strategien.

Neben der Nutzungsintensität wurde auch der Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Testleistungen überprüft. In fast allen Ländern zeigt sich, dass sich der Einsatz von Elaborationsstrategien in besserer Lesekompetenz widerspiegelt. Für die Wiederholungsstrategien wird solch ein Zusammenhang hingegen nicht gefunden. In Deutschland kann im Vergleich zu anderen Ländern ein relativ hoher Zusammenhang zwischen der Leseleistung und den Elaborations- und Kontrollstrategien nachgewiesen werden.

Diese Befunde zeigen deutlich, dass sich die Elaborationsstrategien am stärksten auf die Schülerleistungen auswirken. Ihnen sollte demnach größere Bedeutung zukommen als einfachen Wiederholungsstrategien, die die Schüler vermutlich eher intuitiv nutzen. An dieser Stelle sollten auf jeden Fall die Schulen die Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung der Strategien unterstützen, die für das Lernen besonders förderlich sind. Diese Strategien werden den Schülerinnen und Schülern auch nach der Schulzeit in ihrem späteren Leben zugute kommen, wenn sie beim Lernen weniger Hilfe von außen bekommen werden.

2.6.2 Zentrale Ergebnisse des nationalen Vergleichs (PISA 2000)

Bei einem Blick auf den Vergleich zwischen den Ländern der Bundesrepublik hinsichtlich der Lesekompetenz, wird deutlich, dass es einen bedeutsamen Unterschied zwischen den Randländern gibt. Die Differenz zwischen Bayern und Bremen entspricht einem Leistungszuwachs von eineinhalb bis zu zwei Schuljahren. Auch in anderen föderalen Staaten zeigen sich derartige regionale Leistungsunterschiede. In Kanada zum Beispiel besteht ein ähnliches Ungleichgewicht wie in Deutschland – jedoch auf einem deutlich höheren Niveau.

Das heißt, die mittlere Leseleistung des erfolgreichsten deutschen Bundeslandes liegt immer noch weit unter der der erfolgreichsten Provinz Kanadas.

Bei einer differenzierteren Betrachtungen der Leseleistung unter Berücksichtigung von Unterschieden in der Zusammensetzung der Schülerschaft und separater Begutachtung der Leistung von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, zeigen sich immer noch deutliche Unterschiede zwischen den Ländern der Bundesrepublik im mittleren Leistungsniveau. Besonders schwache Ergebnisse erzielen alle Bundesländer in der Subskala „Reflektieren und Bewerten“. Besser schneiden die Schülerinnen und Schüler bei den Aufgaben ab, die das Ermitteln von Informationen und textimmanentes Interpretieren erfordern. Diese nationalen Ergebnismuster zeigen sich ebenfalls im internationalen Vergleich.

Die Leistungsstreuung ist auch zwischen den Bundesländern relativ stark ausgeprägt. Auffallend ist, dass der Leistungsabstand der 5 Prozent stärksten und der 5 Prozent schwächsten Schülerinnen und Schüler größer ist, als in fast allen PISA-Teilnehmerstaaten.

In allen Bundesländern gibt es einen relativ hohen Anteil von 15-Jährigen, die höchstens die Anforderungen der Kompetenzstufe I erfüllen. In den Bundesländern Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Bremen liegt der Anteil dieser Gruppe bei über 25 Prozent. Betrachtet man nur die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, ergibt sich für 8 von 14 Bundesländern immer noch ein Anteil von über 15 Prozent. Die Schülerinnen und Schüler, die dieser Risikogruppe angehören, sind lediglich in der Lage, einfach geschriebene Texte oberflächlich zu verstehen.

Mit Blick auf die Kompetenzstufe V fällt auf, dass der Anteil der Jugendlichen einiger neuer Bundesländer wie Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern, sehr gering ist. Selbst bei ausschließlicher Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in Deutschland geboren sind, zählen maximal 5 Prozent der teilnehmenden Jugendlichen dieser genannten Bundesländer zu der Gruppe, die den Anforderungen der Kompetenzstufe V gewachsen sind.

Selbstreguliertes Lernen im nationalen Vergleich

Neben der Selbsteinschätzung zum Einsatz von Strategien wurden die deutschen Jugendlichen zu ihrem Wissen über Lernstrategien befragt. In diesem Test wurde Wissen über Strategien, die beim Lesen, Verstehen und Wiedergeben von Textinformationen wichtig sind, überprüft.

Bei Betrachtung der Mittelwerte zeigt sich in Thüringen ein häufigerer Einsatz von Elaborations- und Wiederholungsstrategien im Vergleich zum Bundesdurchschnitt. Die thüringischen Jugendlichen geben an, sich überdurchschnittlich stark beim Lernen anzustrengen und instrumentell motiviert zu sein, das heißt, sie sind besonders dann am Lernen interessiert, wenn es um den Ausbau ihrer beruflichen Chancen geht. Für die bayerischen Neuntklässler findet sich ebenfalls eine überdurchschnittliche Nutzung der Wiederholungsstrategien. Hingegen fällt das Bundesland Bremen dadurch auf, dass es auf

allen drei Lernstrategieskalen (Wiederholungs-, Elaborations- und Kontrollstrategien) unterdurchschnittliche Werte erzielt.

Beim Einsatz von Wiederholungsstrategien werden die meisten Unterschiede zwischen den Bundesländern deutlich. So geben die Jugendlichen aus Mecklenburg-Vorpommern, dem Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen eine überdurchschnittliche Nutzung von Wiederholungsstrategien an. Bei den Ländern Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sind dagegen nur Werte unterhalb des Bundesdurchschnitts zu verzeichnen. Die mit Abstand häufigste Nutzung der Wiederholungsstrategien geben die Schülerinnen und Schüler in Sachsen-Anhalt an.

Bezüglich der Kontrollstrategien zeigt sich, dass nur in Baden-Württemberg und dem Saarland ein überdurchschnittlicher Einsatz stattfindet. In Brandenburg und Bremen werden diese Lernstrategien vergleichsweise selten angewendet.

In vielen Ländern weisen die Gymnasiasten bessere Voraussetzungen für die Selbstregulation des Lernens auf, als die Gesamtgruppe der deutschen Teilnehmer. Die Schülerinnen und Schüler vom Gymnasium setzen in über zehn Ländern öfter Elaborations- und Kontrollstrategien ein.

Bei näherer Betrachtung der Vorhersagekraft der Skalen des selbstregulierten Lernens, getrennt für die Bundesländer, zeigt sich, dass die Jugendlichen bessere Leistungen erzielen, wenn ihr Interesse am Lesen, ihr verbales Selbstkonzept bzw. ihre Selbstwirksamkeitserwartung positiv ausgeprägt ist und wenn sie zudem regelmäßig Kontrollstrategien einsetzen.

Einen weiteren Einfluss auf das selbstregulierte Lernen hat auch der sozioökonomische Status der Familien der Schülerinnen und Schüler. Jugendliche, die einer höheren Sozialschicht angehören, haben den Vorteil, dass sie über bessere Voraussetzungen zur Selbstregulation des Lernens verfügen, als ihre Mitschüler aus niedrigeren Sozialschichten.

Diese Befunde sprechen für eine erfolgversprechende Möglichkeit, die Fähigkeit zur effektiven Regulation des Lernens und damit auch die Lesekompetenz zu fördern, da es sich bei den erfassten Voraussetzungen für die effektive Selbstregulation um leistungsförderliche sowie um interventionsnahe Schülermerkmale handelt.

2.6.3 Befunde der PISA-Studie 2003

Bei PISA 2000 wurde die Lesekompetenz als Schwerpunkt getestet. In der PISA-Studie 2003 wurde den Schülerinnen und Schülern nur noch eine Teilmenge von Aufgaben aus PISA 2000 zur Bearbeitung gegeben, die aber auch wieder Aspekte des Leseverständnisses („Informationen entnehmen“, „Texte interpretieren“ und „über Inhalt und Form reflektieren“) über unterschiedliche Textsorten (kontinuierliche und nicht-kontinuierliche) in verschiedenen Alltagskontexten überprüften.

Die deutschen Teilnehmer erzielen 2003 einen Mittelwert von 491 Punkten und erreichen damit den internationalen OECD-Durchschnitt (494 Punkte). Der Durchschnittsbereich wird begrenzt von den Ländern Norwegen (500 Punkte) und der Tschechischen Republik (489 Punkte). In der internationalen Spitzengruppe finden sich unter anderem die Länder Finnland (543 Punkte), Korea (534 Punkte) und Kanada (528 Punkte) wieder.

Wie auch schon im Jahr 2000 weist Deutschland eine sehr große Streuung der Lesekompetenz auf (Standardabweichung von 109 Punkten). Durch die Verteilung auf die Kompetenzstufen werden die Probleme im unteren Leistungsbereich besonders sichtbar. Ein Anteil von 22,3 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler befindet sich auf bzw. unter der ersten Lesekompetenzstufe. Im internationalen Durchschnitt liegt der Anteil dieser Risikogruppe bei 19,1 Prozent. Immerhin erreichen 9,6 Prozent der deutschen Jugendlichen die Kompetenzstufe V und liegen somit über dem OECD-Durchschnitt (8,3 Prozent).

Bei Betrachtung der einzelnen Bundesländer zeigt sich, dass Bayern mit einem Wert von 12,5 Prozent die größte Spitzengruppe aufweist. Dagegen finden sich eher kleine Spitzengruppen in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Bremen (5,4 Prozent bis 6,1 Prozent). In Hamburg (9,6 Prozent) und Schleswig-Holstein (9,1 Prozent) zeigen sich relativ große Spitzengruppen, allerdings finden sich in diesen Bundesländern auch verhältnismäßig umfangreiche Risikogruppen (27,6 / 23,9 Prozent).

Der Vergleich der Ergebnisse der Lesekompetenz aus PISA 2000 und PISA 2003 zeigt keinen signifikanten Unterschied. Auch wenn die Lesekompetenz in 2003 um 7 Punkte höher liegt und somit Deutschland im Bereich des OECD-Durchschnitts landet, kann nicht von einer Verbesserung der Lesekompetenz gesprochen werden, da der Zuwachs nicht zufallskritisch abgesichert ist.

2.7 Sozialisation der Lesekompetenz

Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass es für die deutschen Schülerinnen und Schüler einen elementaren Zusammenhang zwischen der Leseleistung und den familiären Lebensverhältnissen gibt. Auffallend sind die großen Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten. Bei Betrachtung des gesamten internationalen Datensatzes wird deutlich, dass sich dieser weitgehend lineare Zusammenhang auch in den anderen Teilnehmerstaaten abzeichnet. Kinder der Oberschicht erreichen im Schnitt mindestens die Kompetenzstufe III oder sogar die Kompetenzstufe IV. Dagegen bewegen sich die Kinder aus Arbeiterhaushalten im Mittel meist am unteren Rand der Kompetenzstufe II und weisen somit eine sehr niedrige Lesekompetenz auf (Baumert & Schümer, 2001). Jedoch gibt es auch die Schülerinnen und Schüler, die diesem Muster nicht entsprechen. So verfügen einige Jugendliche aus der unteren sozialen Schicht durchaus über

eine hervorragende Lesekompetenz und umgekehrt weisen Schülerinnen oder Schüler aus der Oberschicht eine niedrige Leseleistung auf.

Auch wenn die Vermutung nahe liegt, dass die Buchleseaktivität aufgrund der ständigen Zunahme des weiteren Medienspektrums zurückgegangen ist, so führt Hurrelmann (2004) die geringe Lesefähigkeit nicht auf diesen Umstand zurück. Während in der Literatur Einigkeit darüber besteht, dass zumindest ein geringer negativer Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Lesekompetenz vorliegt, so stellt sich immer noch die Frage nach Ursache und Wirkung. Schneider, Ennemoser und Reinsch (1999) versuchten in einer Studie den Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz von Kindern zu untersuchen. Dabei wollen sie unter anderem die weit verbreitete Verdrängungs-Hypothese, die besagt, dass das Fernsehen das Lesen in der Freizeit verdrängt hat, überprüfen. Die Befunde zeigen, dass der Verdrängungs-Hypothese keine große Bedeutung beigemessen werden kann. Es wird nur ein sehr schwacher indirekter Verdrängungseffekt sichtbar. Es bleibt weiterhin unklar, inwiefern das Fernsehen tatsächlich die schwächeren Leseleistungen der „Vielseher“ verursacht. Die Autoren nehmen an, dass Kinder, die sich mit dem Lesen etwas schwerer tun, lediglich das „leichtere“ Medium Fernsehen bevorzugen, anstatt ein für sie anstrengendes Buch zu lesen.

Die Stiftung Lesen (Stiftung Lesen & SPIEGEL-Verlag, 2001) berichtet, dass sich kein allgemeiner Abwärtstrend im Lesen abzeichnet. Bei den Jüngeren wird zwar ein Rückgang der Lesehäufigkeit deutlich, allerdings ist bei der erwachsenen Bevölkerung ein Anstieg in der Leseintensität zu verzeichnen. Außerdem wird registriert, dass vermehrt Sach- und Fachbuchlektüre verkauft wird, und dass besonders Vielleser die unterschiedlichsten Medien nutzen, wodurch ihr Leseverhalten noch mehr angestiegen ist.

Die Schulen scheinen an dieser Stelle Schwierigkeiten zu haben, die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der Kinder bei der Leseförderung zu berücksichtigen. Unter diesem Aspekt ist es von Interesse, die Faktoren, die die Lesesozialisation beeinflussen, darzustellen.

2.7.1 Familiäre Faktoren

Die Entwicklung der Lesekompetenz ist das Ergebnis eines langjährigen Sozialisationsprozesses, der schon weit vor der Grundschule beginnt und bei der die Familie eine wichtige Rolle spielt (Hurrelmann, 2004). Natürlich ist die Familie die früheste, aber „auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation“ (Hurrelmann, 2004, Seite 45). So hat die Familie schon vor, aber auch während der Schulzeit einen Einfluss auf die Lesefähigkeit. Besonders bedeutsam für die Entwicklung der Lesekompetenz ist die Erfahrung mit der Sprache, die die Kinder in der Familie machen. Dabei spielt die Art und Weise der Kommunikation eine große Rolle, da vor allem die sprachlich-interaktiven Erlebnisse schon vor der Alphabetisierung eine frühe Grundlage für die Entwicklung der Lesekompetenz bilden. Die Ausbildung der Sprach- und Denkstrukturen werden vor allem dadurch

unterstützt, dass die Kinder sowohl ihre eigenen Gedanken mit den Eltern austauschen, als auch Inhalte elaborieren (Vygotskij, 1969). Für das spätere Lesenlernen ist es unbedingt notwendig, dass die Ausbildung des Sprachbewusstseins positiv beeinflusst wird. Durch eine anregende sprachliche Umgebung wird zum einen der Spracherwerb der Kinder gefördert und zum anderen der Zugang zur Reflexion der eigenen Sprache gewährt.

Schon das Bilderbuchlesen im Kindesalter kann als „ideale Sprachlernsituation“ betrachtet werden (Snow & Goldfield, 1983), wodurch die kommunikative Funktion der Sprache gefördert wird. Es handelt sich hierbei um eine frühe Form der Lesesozialisation. Trotz der Schriftlichkeit stellt auch das Vorlesen ein interaktives, soziales Medium dar, bei dem die Eltern als Vorbild dem Kind dabei helfen, die Bedeutung des Textinhaltes zu generieren. Durch diese erwachsenen Lesevorbilder können im späteren Kindes- und Jugendalter Gespräche über Bücher, gemeinsame Leseinteressen oder Lesesituationen entstehen.

Auch die Anschlusskommunikation, das heißt, sich mit anderen über gelesene Texte auszutauschen und über die Bedeutung zu verständigen, stellt bei der Sozialisation des Lesens immer schon einen wichtigen Aspekt dar und zeigt sich besonders bei den frühen Formen der Lesesozialisation als sehr bedeutungsvoll. Durch die Anschlusskommunikation wird das Verstehen von literarischen Texten gefördert, dient der Unterhaltung und dem Genusserleben und hat einen Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung (Artelt et al., 2005).

In einer Studie von Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) zeigt sich, dass auf der einen Seite das Leseverhalten der Eltern, auf der anderen Seite aber auch die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag die stärksten Prädiktoren für die Lesefreude und Lesefrequenz der Kinder darstellen. Darüber hinaus kann in dieser Untersuchung belegt werden, dass die Unterschiede im Leseverhalten von Kindern aus unterschiedlicher sozialer Schicht sowohl auf Merkmale des buchbezogenen, als auch des allgemeinen familiären Kommunikationsverhaltens zurückzuführen sind. Demzufolge hängt ein großer Teil der Lesebereitschaft von den sozialen Interaktionen innerhalb der Familie ab.

Auch wenn die Lesepraxis nicht mit der Lesekompetenz gleichgesetzt werden kann (Artelt, Stanat et al., 2001), so bildet sie doch eine wichtige Grundlage für den Kompetenzerwerb. An dieser Stelle kommt den Schulen eine entscheidende Aufgabe zu, indem sie die Chancenungleichheit der Schülerinnen und Schüler familienergänzend oder -ersetzend reduzieren und somit eine entsprechende Leseentwicklung ermöglichen.

2.7.2 Schulische Faktoren

Im Gegensatz zur Lesekultur in einer Familie, hat die Schule die gegenstands- und zielgerichtete, methodisch geplante Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und kulturellen Orientierungen zur Aufgabe. Schulunterricht, der sich durch hohe didaktische Qualität auszeichnet, sollte besonders den Kindern zu Gute kommen, die in ihrer Familie wenig Unterstützung in der Leseentwicklung erfahren. Es kann nachgewiesen werden, dass

benachteiligte Kinder durch eine intensive schulische Förderung in ihrer Freizeit ebenso gerne und häufig lesen, wie die Schülerinnen und Schüler, die durch ihre Eltern stark gefördert werden (Hurrelmann et al., 1993). Optimalerweise müsste der Lehrer in einem qualitativ guten Unterricht auf das Leseinteresse des einzelnen Kindes eingehen, Gesprächsmöglichkeiten über zu Hause Gelesenes einräumen und darüber hinaus außerschulische Institutionen der Lesekultur (z.B. Stadtbibliothek) bekanntmachen. Dies wird in deutschen Schulen jedoch kaum praktiziert. Deutlich wird dies unter anderem in einer Befragung, in der 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler angeben, dass sich ihre Lehrerinnen und Lehrer nicht für häusliche Lektüre interessieren (Hurrelmann et al., 1993). Die Vermittlung und Aufrechterhaltung der Lesemotivation sollte ebenfalls eine wichtige Rolle im Unterricht spielen. Allerdings zeigt sich in einer Studie von Richter (2003), dass die Freude am Lesen im Laufe der Grundschulzeit kontinuierlich absinkt. Die Behandlung von realistischen Erzählungen mit sozial-moralischer Botschaft könnte die Ursache für diesen Effekt sein. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler liegt eher auf phantastischer Literatur mit Spannungsmomenten und abenteuerlichen Vorgängen, die jedoch kaum Einsatz im Schulalltag findet. Im Gegensatz dazu berichtet die Internationale Grundschulleseuntersuchung IGLU, dass die deutschen Viertklässler international überdurchschnittliche Lesefertigkeiten aufweisen (Bos et al., 2008). Gründe für diesen Unterschied sehen Artelt, Drechsel, Bos und Stubbe (2008) darin, dass sich der Deutschunterricht in der Grundschule vorrangig dem Lesen lernen widmet und die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Lesekompetenz auf der weiterführenden Schule wenig explizit unterstützt werden. Die Lesekompetenz, aber auch die Leselust scheinen sich nach dem Übergang von der Primar- in der Sekundarstufe nicht wunschgemäß zu entwickeln (Retelsdorf & Möller, 2008).

Die PISA-Befunde weisen ebenfalls darauf hin, dass der Erwerb der Lesefähigkeit noch nicht mit der Grundschulzeit abgeschlossen ist, sondern sich noch bis in die Sekundarstufe erstreckt. Das heißt, dass die Kinder den Schriftspracherwerb, also das Lesen- und Schreibenlernen, zwar abgeschlossen haben, es aber noch Entwicklungsbedarf im sinnentnehmenden Lesen geben kann. An dieser Stelle wäre ein Lesecurriculum angebracht, in dem sowohl einfache als auch komplexe Aufgaben des Textverstehens sowie alle Textsorten bearbeitet werden. Ferner wird durch die PISA-Studie deutlich, dass zum einen die Vermittlung und Übung von Lesestrategien und zum anderen die Fähigkeit zur metakognitiven Überwachung des eigenen Verstehens- und Lernprozesses mehr in den Deutschunterricht eingebunden werden sollte. Die primäre Aufgabe der Schule sollte aber sein, für die Kinder Lesesituationen zu schaffen, in denen sie die Erfahrung machen können, dass das Lesen auch emotional wertvoll für sie sein kann, um so die Lesemotivation und schließlich auch die Lesefähigkeit der Kinder positiv zu beeinflussen.

Für eine optimale Förderung wäre die Zusammenarbeit von Eltern, Schulen und anderen Sozialisationsinstanzen wünschenswert. Interventionsmaßnahmen sollten besonders in den

unteren sozialen Schichten eingesetzt werden, um dort ein befriedigendes Niveau der Lesekompetenz zu erreichen und auch beizubehalten. Es ist wichtig, soziale Disparitäten (Missverhältnisse) zu verringern, denn eine stärkere Entkopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb muss nicht zwingend mit dem Absinken des Niveaus einhergehen, sondern kann eher eine Steigerung des Gesamtniveaus bewirken, ohne dass sich eine Verschlechterung an der Leistungsspitze vollziehen muss (Baumert & Schümer, 2001).

3 LESEMOTIVATION

3.1 Überblick

Wie die Befunde der PISA-Studie zeigen, stellen die motivationalen Determinanten Lesemotivation und das verbale Selbstkonzept – neben den soziokulturellen und kognitiven Faktoren – wichtige Prädiktoren für die Lesekompetenz dar (Artelt, Stanat et al., 2001). So wird vor allem auch die Lesehäufigkeit durch die Lesemotivation bedingt. Es wird vermutet, dass die geringe Lesemotivation und das negative lesebezogene Selbstkonzept mögliche Ursachen für die schlechten Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler im PISA-Lesetest sind und somit die unterdurchschnittlichen Werte im Bereich der Lesemotivation erklären. Auffällig viele deutsche Jugendliche (42 Prozent) sagten aus, dass sie nie zum Vergnügen lesen würden.

Die aktuelle Lesemotivation wird als das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer Situation einen bestimmten Text zu lesen, definiert (Schiefele, 1996). Wenn jemand den starken Wunsch verspürt, zum Beispiel einen spannenden Kriminalroman weiterzulesen, dann wird von einer hohen aktuellen Lesemotivation ausgegangen.

Für diese Leseabsichten kann es verschiedene Anlässe geben. Die Motivation z.B. einen wissenschaftlichen Artikel zu lesen, kann durch einen externen Anreiz entstanden sein – der Anreiz, möglicherweise eine gute Note zu bekommen. Die hohe Lesemotivation kann aber auch das Resultat des eigenen Interesses am Thema eines Textes sein. Diese beiden Aspekte der Motivation werden unter anderem von Deci und Ryan (1985) in intrinsische und extrinsische Komponenten der Motivation unterschieden. Eine weitere Ausführung dieser Motivationsaspekte findet sich in Abschnitt 3.3.

Kommen solche aktuellen Lesemotivationen mehrfach vor, so kann dieser Zustand auch als hohe *habituelle* oder gewohnheitsgemäße Lesemotivation bezeichnet werden (Pekrun, 1988, 1993). Es wird von einer *habituellen extrinsischen* Lesemotivation gesprochen, wenn z.B. eine Schülerin oder ein Schüler in der Freizeit vermehrt Sachbücher liest, um in der Schule gute Noten zu erhalten. Demgegenüber zeichnet sich eine *habituelle intrinsische* Lesemotivation dadurch aus, dass eine Schülerin oder ein Schüler gerne liest, weil ihr oder ihm die Tätigkeit des Lesens Freude bereitet.

Im folgenden Abschnitt soll nun gezeigt werden, inwiefern die intrinsische und extrinsische Lesemotivation zur Lesekompetenz einer Person beitragen. Hierfür wird das Konzept zur Darstellung der motivationalen Grundlagen der Lesekompetenz von Möller und Schiefele (2004) vorgestellt, das auf der Basis des Erwartungs-Wert-Modells (Eccles et al., 1983, Eccles, 1994) konzipiert wurde. Des Weiteren wird die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) näher erläutert. An dieser Stelle werden die zentralen Aspekte der intrinsischen und extrinsischen Motivation sowie die psychologischen Grundbedürfnisse dargestellt, um den Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz zu

erklären. Die Erläuterung eines möglichen Ansatzes zur Interessenförderung von Schiefele (2004b) erfolgt abschließend in Abschnitt 3.4.

3.2 Das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation

Möller und Schiefele (2004) entwickelten – auf der Grundlage des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells von Eccles et al. (1983; Eccles, 1994) – ein vereinfachtes Modell der Lesemotivation (vgl. Abbildung 3). Bei den klassischen Erwartungs-Wert-Modellen steht die Vorhersage von Motivation und Verhalten in Leistungssituationen im Vordergrund (Atkinson, 1957; Heckhausen, 1989). Das Leistungsmotiv, die Erwartungs- sowie die Wertkomponente stellen die situationspezifischen Determinanten der Leistungsmotivation dar.

Viele Studien zur Vorhersage von Motivation und Verhalten in schulischen Leistungssituationen basieren auf dem erweiterten Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen (1983; Eccles, 1994). Die Erweiterung besteht insbesondere darin, Aspekte der Attribuierungstheorie Weiners (1986) zu integrieren. Eccles (1994) geht davon aus, dass aus individuellen Interpretationen und Ursachenzuschreibungen motivationale Überzeugungen (*motivational beliefs*) resultieren, die wiederum einen Einfluss auf die Erwartungskomponente („Werde ich den Text verstehen können?“) und die Wertkomponente („Will ich den Text gerne lesen und warum?“) haben. Wird Misserfolg beim Lernen mit Texten auf die eigene mangelnde Lesekompetenz zurückgeführt, dann hat dies ungünstigere Folgen auf die Motivation, als wenn es der eigenen ungenügenden Anstrengung zugeschrieben wird.

Möller und Schiefele (2004) gehen in ihrem Modell davon aus, dass die soziale Umwelt und die subjektive Verarbeitung der Umwelteinflüsse die motivationalen Überzeugungen beeinflussen, und dass diese wiederum einen Effekt auf die Wert- und Erwartungskognitionen haben. Die Lesemotivation, die durch diese Wert- und Erwartungskomponenten bedingt ist, übt schließlich durch konkretes Leseverhalten einen Einfluss auf die Lesekompetenz aus.

Das Leseverhalten von wichtigen Personen im Umfeld des Kindes (Eltern, Geschwister oder Freunde) zählt außerdem zu den Aspekten der sozialen Umwelt. Wenn in einer Familie das Lesen von Büchern als wichtig erachtet wird, dann kann durch den Prozess des Modelllernens die Lesemotivation und das Leseverhalten positiv beeinflusst werden.

Die motivationalen Überzeugungen können in zwei Bereiche unterteilt werden. Auf der einen Seite stehen die Überzeugungen, die eng mit der Wertkomponente verbunden sind, wozu die individuellen Interessen und die lesebezogenen Zielorientierungen zählen. Bei diesen Variablen steht die Frage im Vordergrund, ob und warum jemand eine Aufgabe bzw. einen Text gern bearbeitet.

Auf der anderen Seite stehen die Kompetenzüberzeugungen, wie das lesebezogene Selbstkonzept oder die lesebezogene Selbstwirksamkeit, die die Erwartungskomponente bedingen. Hat ein Leser aufgrund vergangener positiver Leseerfahrungen eine positive Einschätzung der eigenen Lesekompetenz oder Selbstwirksamkeit und somit hohe

Erfolgserwartungen, misst er dem Lesen zudem einen hohen Stellenwert bei, so sind die Voraussetzungen günstig, dass dieser Leser eine hohe Lesemotivation entwickelt, folglich häufiger mit Einsatz von Lesestrategien liest und schließlich zu einer hohen Lesekompetenz gelangen wird.

Im Folgenden werden neben den Erwartungs- und Wertkomponenten auch das individuelle Interesse und das lesebezogene Selbstkonzept behandelt, da insbesondere die letzten beiden Aspekte durch Interventionen gefördert werden können. Die Bedeutung von Lese- und Lernstrategien, die ebenfalls Bestandteil des Erwartungs-Wert-Modells sind, wurde in Abschnitt 2.3 näher erläutert.

3.2.1 Das individuelle Interesse

In der Interessenforschung wird Interesse als ein Konstrukt definiert, das durch die Beziehung einer Person zu einem Gegenstand gekennzeichnet ist. Es handelt sich hierbei um eine gegenstandsspezifische Relation, die durch folgende Merkmale herausgehoben wird: (1) die Beschäftigung mit dem Gegenstand bzw. dem Thema ist für die Person von hoher subjektiver Bedeutung, (2) sie kann Teil der Identität werden und (3) wird als emotional befriedigend erlebt und ist selbstintentional. Das Interesse einer Schülerin oder eines Schülers zeigt sich darin, dass die sich Schülerin oder der Schüler mit einem Thema freiwillig, intensiv und über einen längeren Zeitraum auseinandersetzt und dabei positive Gefühle erlebt, das Bedürfnis verspürt, Neues zu erfahren, um sein Wissen zu erweitern (Schiefele, 2004b).

In der Literatur wird zwischen einem eher vorübergehenden *situationalem* Interesse und einem überdauernden *individuellen* Interesse differenziert (Hidi, 1990; Krapp, Hidi & Renninger, 1992; Renninger, 1992; Schiefele, 1999). Das individuelle Interesse an einem Thema oder Gegenstand ist mit gefühls- und wertbezogenen Valenzüberzeugungen verbunden, das heißt, dass bei hohem Interesse, die Auseinandersetzung mit einem Thema mit positiven Gefühlen (gefühlsbezogen) und hoher persönlicher Bedeutsamkeit (wertbezogen) assoziiert wird.

Das situationale Interesse kann allein durch bestimmte äußere Reize geweckt werden (z.B. von spezifischen Aspekten eines Textes) und zeichnet sich durch den Zustand des Interessiertseins aus. Charakteristisch für diesen Zustand sind eine tiefe und weitgehend anstrengungsfreie Konzentration sowie Gefühle der positiven Spannung (Krapp et al., 1992; Schiefele, 1996). Für die Lesemotivation ist das situationale Interesse insofern relevant, als dass es sich zu individuellem Interesse entwickeln und somit indirekt die Lesemotivation fördern kann. Außerdem trägt das positive Erleben des Lesens dazu bei, dass das Lesen an sich als anstrebenswerte Tätigkeit empfunden wird.

Das individuelle Interesse dagegen weist eine stabile Orientierung in Bezug auf bestimmte Themen oder Gegenstandsbereiche auf, so dass es für das Lesen in diesen Bereichen eine wichtige Motivationsquelle darstellen kann.

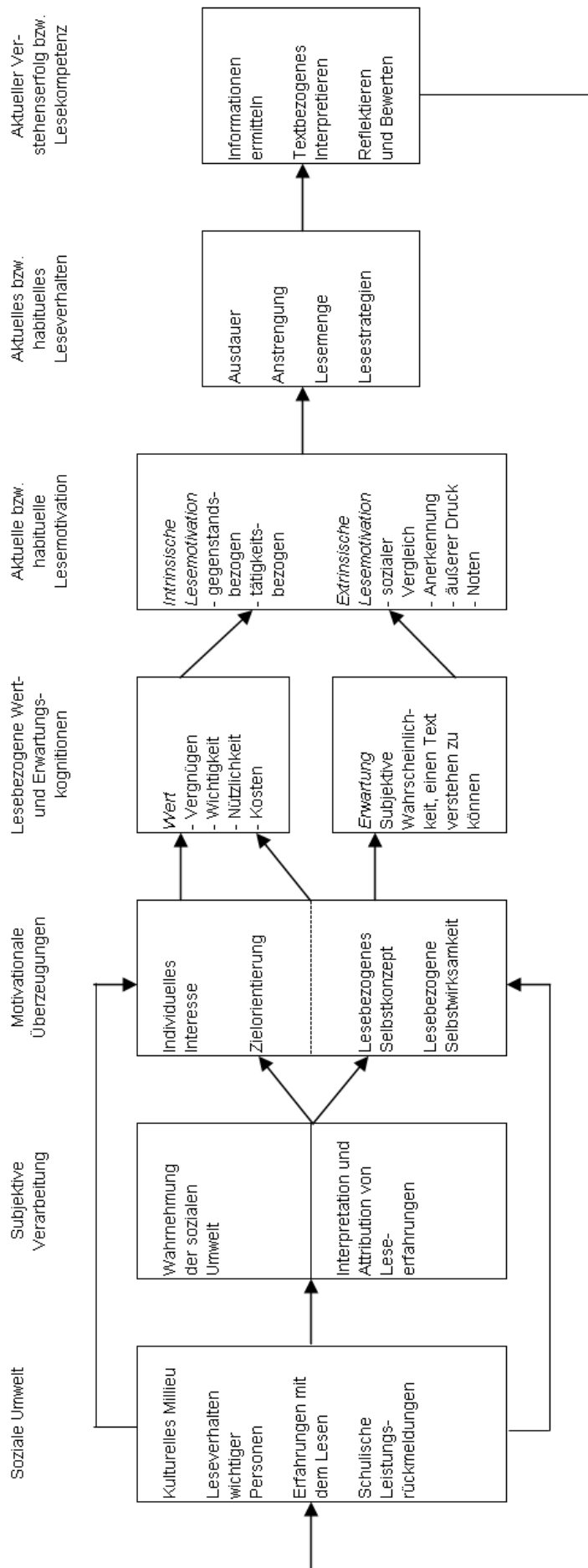


Abbildung 3: Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (zitiert aus Möller & Schiefele, 2004, Seite 105)

In verschiedenen Studien über die Zusammenhänge zwischen individuellem Interesse und Lernen mit Texten, wird die Relevanz des überdauernden thematischen sowie des situationalen Interesses für den Lernzuwachs deutlich. Schiefele (1996) berichtet in einer Metaanalyse moderate positive Zusammenhänge zwischen dem individuellen Interesse bzw. dem situationalen Interesse und dem Textlernen. Außerdem zeigt sich, dass Leser, die am Thema interessiert sind, häufiger Tiefen- als Oberflächenstrategien beim Verstehen von Texten anwenden (siehe Schiefele & Krapp, 1996). Desinteressierte Schülerinnen und Schüler dagegen setzen diese Strategien kaum ein, was sich im mangelnden Verständnis des jeweiligen Lernstoffgebietes bemerkbar macht (Schiefele, 2004b).

Dieser Zusammenhang zwischen Interesse und Leseleistung wird ebenfalls in den PISA-Studien gefunden. Die jugendlichen Teilnehmer, die ein großes thematisches Interesse aufweisen, zeigen deutlich bessere Leseleistungen, als die weniger interessierten Schülerinnen und Schüler.

Die Ergebnisse der letzten IEA-Lesestudie (International Association for the Evaluation of Educational Achievement; Elley, 1994) zeigen, dass Unterricht, durch den die Schülerinnen und Schüler anhaltendes Interesse am Lesen entwickeln, auch einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz hat. Die PISA-Befunde des Lesetests aus dem Jahr 2000 belegen jedoch, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten ein geringeres Leseinteresse aufweisen, so dass sich die Frage stellt, inwiefern der Deutschunterricht das Interesse am Lesen wirklich fördert.

3.2.2 Das lesebezogene Selbstkonzept

Leistungsbezogene Selbstkonzepte entstehen durch Kompetenzerfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule machen und bilden generalisierte fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen ab. Durch die Urteile anderer bedeutsamer Personen, konkrete Rückmeldungen sowie Kausalattributionen werden diese Erfahrungen und Bewertungen beeinflusst und können leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen. In der Literatur besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass akademische Selbstkonzepte die Lernprozesse in der Schule begünstigen (z.B. Köller & Möller, 2001; Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999). Das akademische Selbstkonzept wird in das mathematische und das sprachliche Selbstkonzept unterteilt (Marsh, 1986), wobei aber im Folgenden das lesebezogene Selbstkonzept im Vordergrund steht, welches als Teil des verbalen Selbstkonzepts anzusehen ist. Es wird davon ausgegangen, dass das lesebezogene Selbstkonzept sowohl von der schulischen als auch von der außerschulischen Leseleistung geprägt wird. Diese Annahme wird unter anderem durch die Ergebnisse einer Lesestudie mit Erwachsenen *International Adult Literacy Survey* (IALS; OECD / Statistics Canada, 2000) gestützt, in der sich zeigt, dass schlechte Leser auch über ein niedriges lesebezogenes Selbstkonzept verfügen.

Was für eine wichtige Rolle das akademische Selbstkonzept spielt, wird auch in den Ergebnissen der PISA-Studie deutlich. Das lesebezogene Selbstkonzept hat nicht nur einen Einfluss auf die Erwartungs- und Wertkomponenten, sondern stellt auch einen wichtigen Aspekt neben der intrinsischen und extrinsischen Motivation in der Leseforschung dar. Das Selbstkonzept hat, vermittelt über motivationale Faktoren, sowohl Einfluss auf das schulische Lernen als auch auf die Leistungen. In der PISA-Studie wurde nicht explizit das lesebezogene Selbstkonzept untersucht, sondern lediglich die Begabungseinschätzung im Fach Deutsch erfasst (Beispielitem: „Im Fach Deutsch lerne ich schnell“), was nur annäherungsweise als Maß des lesebezogenen Selbstkonzepts angesehen werden kann (Möller & Schiefele, 2004). Allerdings belegen die Ergebnisse der PISA-Studie, dass im Bereich des Lesens enge Zusammenhänge zwischen dem tätigkeitsspezifischen Selbstkonzept und der Leistung im Test bestehen.

Chapman und Tunmer (1995) entwickelten die *Readings Self-Concept Scale* (RSCS), um das lesebezogene Selbstkonzept als Teilaspekt des verbalen Selbstkonzepts zu erfassen. Diese Skala umfasst folgende Komponenten: (1) Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz (perception of competence) der Schülerinnen und Schüler, (2) Wahrnehmung der Schwierigkeit des Lesens (perception of difficulty) sowie (3) Einstellung zum Lesen (attitudes towards reading).

Bei dem verbalen Selbstkonzept handelt es sich um ein bezugsgruppenabhängiges Konstrukt und wird im Wesentlichen durch die sozialen Vergleiche der eigenen Leistung mit den Leistungen der Mitschüler und Mitschülerinnen geprägt. Entscheidend für den Vergleich ist die Vergleichsrichtung, das heißt, ob das Selbstkonzept gesteigert wird hängt davon ab, ob sich der Schüler mit einem leistungsstärkeren (Aufwärtsvergleich) oder -schwächeren (Abwärtsvergleich) Klassenkameraden vergleicht. Bei einem Aufwärtsvergleich wird die eigene fähigkeitsbezogene Einschätzung reduziert, hingegen kann das verbale Selbstkonzept bei einem Abwärtsvergleich erhöht bzw. geschützt werden. Die Entwicklung des Selbstkonzepts wird demnach im Wesentlichen von der Leistungsstärke der relevanten Bezugsgruppe beeinflusst.

Während der Grundschulzeit entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die Begriffe Leistung, Anstrengung und Fähigkeit, außerdem beginnen sie, die Kausalbeziehungen zu verstehen. Bevor sich das Selbstkonzept in einzelne fachspezifische Selbsteinschätzungen differenziert (z.B. Marsh & Shavelson, 1985), haben die Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit ein sehr globales, unrealistisch hohes Fähigkeitsbild (Pintrich & Blumenfeld, 1985). Durch differenzierte Leistungsrückmeldungen lernen die Kinder zunehmend ihre persönlichen Stärken und Schwächen kennen und entwickeln realistischere leistungsbezogene Fähigkeitskognitionen. Erlebt ein Kind in den ersten Schuljahren überwiegend negative Rückmeldungen und negative Lernerfahrungen, wirkt sich dies ungünstig auf das lesebezogene Selbstkonzept aus.

Bis jetzt lässt sich allerdings noch keine Aussage über den kausalen Richtungszusammenhang zwischen dem lesebezogenen Selbstkonzept und der Lesekompetenz treffen, da unter anderem die Lesefähigkeit und das Selbstkonzept mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler komplexer wird. Die Experten sind sich aber mittlerweile darüber einig, dass sich die beiden Variablen wechselseitig beeinflussen.

3.2.3 Die Wertkomponente

Der Wert eines Textes oder einer Aufgabe kann in vier Aspekte gegliedert werden: (1) Gefühle (z.B. „Wird es mir Vergnügen bereiten, diesen Text zu lesen?“) (2) Wichtigkeit (z.B. „Ist mir das Lesen des Textes persönlich wichtig?“), (3) Nützlichkeit (z.B. „Ist es in Hinblick auf künftige Prüfungen sinnvoll, diesen Text gründlich zu lesen?“) und (4) Kosten (z.B. „Wie mühsam wird es für mich, diesen Text zu lesen?“).

In dem Erwartungs-Wert-Modell von Möller und Schiefele (2004) wird unter der Komponente *Gefühle* sowohl positive als auch negative Gefühle verstanden, die mit der Durchführung einer Aufgabe einhergehen können. Das situationale Interesse einer Person ist in dieser Komponente nicht mit eingeschlossen – so wie es in dem Modell von Eccles der Fall ist – um weitestgehend Überschneidungen mit dem Interessenkonstrukt zu vermeiden. Das überdauernde Interesse kann als möglicher Bedingungsfaktor der Gefühlskomponente betrachtet werden.

Die *subjektive Wichtigkeit* spiegelt die Tatsache wider, inwiefern das erfolgreiche Lösen einer Aufgabe (z.B. einen Text zu verstehen) bedeutsam für die Bestätigung des Selbstbildes einer Person ist. Deutlich wird dies an dem Beispiel eines Schülers, für den es wichtig ist, in Physik ein guter Schüler zu sein. Unter diesen Umständen ist davon auszugehen, dass er das Verstehen eines physikalischen Textes auch als bedeutsam erachtet. Entgegengesetzt verhält es sich bei einem Schüler, der Maskulinität für ein wichtiges Merkmal seines Selbstbildes ansieht und für den Lesen eine feminine Tätigkeit darstellt. Dieser Schüler wird das Verstehen und Lesen eines Textes für persönlich unbedeutsam erachten.

Bei der Komponente *Nützlichkeit* handelt es sich um eher extrinsische Gründe für das Lesen eines Textes, da das Ausmaß, in dem eine Aufgabe für zukünftige Ziele von Bedeutung ist, im Vordergrund steht. Hierbei geht es also nicht um die Tätigkeit an sich, sondern um die Realisierung von Zielen.

Ein weiterer Aspekt sind die *Kosten* einer Aufgabe, die das Ausmaß der Anstrengung, um erfolgreich eine Aufgabe zu erledigen, umfassen. Zu der Kosten-Komponente gehört neben der Anstrengung auch der zeitliche Verlust – Zeit, die ebenso auch für andere Ziele genutzt werden könnte. Bedarf es nun großer Anstrengung und viel Zeit, so wird der Wert einer Aufgabe eher gering bewertet werden. An dieser Stelle wird von der erfolgreichen Bearbeitung einer Aufgabe ausgegangen. Es müssen aber auch die Konsequenzen eines möglichen Misserfolges in Betracht gezogen werden. Das heißt, dass der Wert einer Aufgabe

geringer eingeschätzt wird, je unsicherer sich eine Person ist, eine entsprechende Aufgabe zu erfüllen und je wahrscheinlicher es ist, dass ein Versagen auch negative Folgen mit sich bringt.

In vielen empirischen Studien kann die Relevanz der Wertkomponente für die Lesekompetenz bestätigt werden und außerdem wird deutlich, dass der Effekt der Erwartungskomponente über die Wertkomponente auf die Leistung vermittelt wird.

3.2.4 Die Erwartungskomponente

Die Autoren Olson, Roese und Zanna (2000) verstehen Erwartungen als subjektive Wahrscheinlichkeiten, mit denen bestimmte Ereignisse eintreten. So ist das Planen von Handlungen direkt verbunden mit den Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten, dem Verhalten anderer Personen sowie den entscheidenden Rahmenbedingungen. In Bezug auf die Lesemotivation spielt die Erfolgserwartung, wie hoch also die Wahrscheinlichkeit ist, dass eine Person einen schwierigen Text versteht, eine große Rolle. Die Erfolgserwartung umfasst zwei Aspekte, zum einen die Ergebniserwartung, zum anderen aber auch die Selbstwirksamkeitserwartung. Eine detaillierte Unterscheidung der Teilkomponenten wird nicht vorgenommen, da nur ein geringer praktischer Effekt angenommen wird.

Es wird davon ausgegangen, dass sich Personen entsprechend ihrer Erwartungen verhalten. Dies bedeutet, dass sich die Wahrscheinlichkeit bei Erfolgserwartung erhöht, dass sich eine Person mit hoher Motivation, Anstrengung und Ausdauer mit einer Aufgabe auseinandersetzt. Umgekehrt sinkt natürlich die Motivation, Anstrengung und Ausdauer, wenn die Erfolgserwartung niedriger eingeschätzt wird (Bandura, 1997). Durch den geringeren Einsatz kommt es schließlich zum Misserfolg bei der Bearbeitung der Aufgaben, wodurch wiederum die bereits bestehenden niedrigen Erfolgserwartungen stabilisiert und sogar noch weiter reduziert werden.

Da Erfolgserwartungen nicht nur vergangene Leistungen widerspiegeln, sondern auch zukünftige Leistungen prognostizieren, ist die Erwartungskomponente mit einem gewissen Maß an Unsicherheit verbunden. Die Erfolgserwartung ist sowohl für mathematische als auch für sprachliche Leistungen der beste Prädiktor, was in verschiedenen Studien belegt werden kann. So kann gezeigt werden, dass sie die späteren Schulleistungen besser vorhersagen kann, als die vorherigen Noten (Wigfield & Eccles, 1992). Sowohl die Auswahl einer Aufgabe oder Tätigkeit, als auch die Ausdauer bei der Aufgabenbearbeitung wird durch einen hohen Aufgabenwert bedingt. Die tatsächliche Leistung wird allerdings eher von der Erwartungskomponente beeinflusst. Es wird davon ausgegangen, dass der Effekt der Erwartungskomponente über die Wertkomponente auf die Leistung vermittelt wird, was wiederum zu der Annahme führt, dass eine kausale Dominanz der Erwartungskomponente über die Wertkomponente gegeben ist. Das bedeutet, dass Personen erst dann den Wert einer Aufgabe benennen, nachdem sie Erfahrungen in Leistungssituationen gemacht haben. Beispielsweise werden Schülerinnen und Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit Lesen als

befriedigend, nützlich und wichtig ansehen, wenn sie im Vorfeld bereits Erfolge beim Lesen hatten. Über die Richtung des kausalen Zusammenhangs zwischen der Erwartungs- und Wertkomponente kann allerdings keine endgültige Aussage getroffen werden.

Die Erwartungs- und Wertkomponenten haben einen Effekt auf die aktuelle bzw. habituelle Lesemotivation, die wiederum das aktuelle bzw. habituelle Leseverhalten beeinflusst, wozu unter anderem auch die Lese- und Lernstrategien (siehe Abschnitt 2.3) gehören.

3.3 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation – entwickelt von Deci und Ryan (1985) – rückt die psychologischen Bedürfnisse stärker in den Fokus, um den Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz zu erklären. Für die Motivationsentwicklung hat zum einen der Begriff des Selbst in diesem Modell eine hohe Bedeutung. Zum anderen werden die grundlegenden Fähigkeiten, das Interesse sowie die Befriedigung der angeborenen psychologischen Bedürfnisse als wichtige Wirkfaktoren betrachtet. Die Selbstbestimmungstheorie versucht zu erklären, warum ein und dieselbe Handlung auf unterschiedlichen Beweggründen basiert. Dabei betrachten die Autoren intentionales, zielgerichtetes Verhalten nicht automatisch als motiviertes Verhalten. Die intentionale Handlung wird auf der einen Seite nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung und auf der anderen Seite nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterteilt.

Eine weitere wichtige Unterscheidung treffen Deci und Ryan (1985) zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.3.1 Intrinsische Motivation

Der Begriff der intrinsischen Motivation wird als „der Wunsch oder die Absicht definiert, eine bestimmte Handlung durchzuführen, weil die Handlung selbst interessant, spannend, herausfordernd usw. erscheint“ (Schiefele & Köller, 2006, Seite 303). Verhaltensweisen, die also intrinsisch motiviert sind, werden um ihrer selbst Willen ausgeführt, erfolgen aufgrund von Neugier und Spontaneität und werden nicht durch externe Anstöße oder Drohungen bestimmt.

Zum Neugier- bzw. Explorationsverhalten führte bereits Nissen (1930) Untersuchungen an Ratten durch und stellte fest, dass die Tiere ohne Anreiz oder Belohnung einen elektrisch geladenen Rost überquerten, um zu einem Labyrinth zu gelangen, was er auf einen Explorationsantrieb und Neugier zurückführte. Auch bei der Untersuchung der menschlichen Entwicklung (vgl. Piaget, 1971) zeigt sich, dass Kinder ihre kognitiven, sozialen und physischen Fähigkeiten durch Beobachtung, Ausprobieren sowie die Integration in das eigene Wissen ausbilden und dabei vollständig intrinsisch motiviert sind. Je älter die Kinder jedoch werden, desto mehr spielen externe Zwänge (z.B. Schule / Beruf) eine Rolle.

Außerdem werden vermehrt gesellschaftliche Normen und Zwänge übernommen, so dass der Antrieb für eine Handlung oftmals nicht mehr in der Person selbst liegt.

Intrinsisch motivierte Handlungen – bei Deci und Ryan (1993, Seite. 226) auch als „Prototyp selbstbestimmten Verhaltens“ dargestellt – werden mit einem Gefühl der absoluten Freiheit (Autonomie) vollführt, frei von inneren und äußeren Zwängen. Somit lässt sich mit dem Konstrukt der intrinsischen Motivation auch die Tatsache erklären, dass Personen Aktivitäten aus reinem Interesse nachgehen und für die Aufrechterhaltung keine externen Anstöße benötigen.

3.3.2 Extrinsische Motivation

Die intrinsische Motivation ist sicherlich die bedeutsamste Form der Motivation, dennoch spielt die extrinsische Motivation bei vielen Verhaltensweisen eine wichtige und entscheidende Rolle. Besonders in der Schule oder im Beruf handeln die Personen, weil sie durch äußere Faktoren angetrieben werden. Die extrinsische Motivation wird definiert als Wunsch oder Absicht, Handlungen durchzuführen, um damit positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden (Schiefele & Streblo, 2005). Es handelt sich hierbei also um Handlungen, die mit instrumenteller Absicht vollzogen werden. Gründe für diese Verhaltensweisen können unter anderem das Bemühen um soziale Anerkennung, materielle Belohnung oder wahrgenommener Druck von anderen Personen sein.

Deci und Ryan (1985) nehmen durch die Aufstellung von vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation eine differenzierte Betrachtung der extrinsischen Motivation vor. Diese vier Typen lassen sich auf ein Kontinuum mit den Endpunkten „heterogene Kontrolle“ und „Selbstbestimmung“ einordnen.

Die *externale Regulation* stellt Verhaltensweisen dar, die z. B. durch Zwang, angedrohten Sanktionen oder aber auch Belohnungen reguliert werden und auf die die Person keine Auswirkung hat. Es handelt sich hierbei zwar um intentionale Handlungen, die aber von äußeren Faktoren abhängen und weder der Autonomie noch der Freiwilligkeit unterliegen.

Bei der *introjizierten Regulation* wird ein Verhalten gezeigt, das auf internen Anstößen und innerem Druck basiert, das heißt, es sind keine Anregungen von außen mehr nötig. Diese Verhaltensweisen sind jedoch vom individuellen Selbst getrennt. Sie erfolgen zum Erhalt des Selbstwertes und der Selbstachtung sowie zur Vermeidung von Schuldgefühlen oder des schlechten Gewissens. Ein Beispiel für diese Regulationsstufe ist das Gebot: ‚Man sollte Glasflaschen zum Altglasbehälter tragen.‘ Das Individuum akzeptiert zwar dieses Gebot, es findet aber keine Identifizierung damit statt und bei Nichtbeachtung hätte die Person ein schlechtes Gewissen.

Beim Typ der *identifizierten Regulation* erachtet die Person die Handlungen als persönlich wichtig oder wertvoll und identifiziert sich mit den Werten und Zielen, was mit der Integration ins Selbstkonzept einhergeht, z.B.: ‚Ich will wirklich gerne meine Flaschen in den

Altglascontainer werfen'. Außerdem übernimmt die Person für die Verhaltensweisen, die sowohl selbstreguliert als auch freiwillig sind, die volle Verantwortung.

Das Stadium der *integrierten Regulation* ist erreicht, wenn die Person Ziele, Normen und Handlungsstrategien, mit denen sie sich identifiziert, in ihr kohärentes Selbst integriert hat. Es handelt sich hierbei um die eigenständigste Form der extrinsischen Motivation mit dem höchsten Grad der Selbstbestimmung. Allerdings erfolgt eine Abgrenzung zur intrinsischen Motivation insofern, als dass diese Handlungen immer noch externe Gründe haben und nicht gänzlich um ihrer selbst willen ausgeführt werden. Ein Beispiel für diesen Regulationstyp wäre ein Student, der sich das Ziel gesetzt hat, Arzt zu werden und intensiv lernt, um sein Examen zu bestehen.

3.3.3 Der Zusammenhang zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation

In verschiedenen Studien (z.B. Deci, 1971, 1972) wird deutlich, dass intrinsische Motivation unter ganz bestimmten Bedingungen durch das Auftreten von externer Belohnung vermindert werden kann. Es handelt sich hierbei um einen Unterminierungs- oder Korrumpierungseffekt, das heißt, dass das ursprünglich intrinsisch motivierte Verhalten durch das Setzen extrinsischer Verstärker unterminiert wird und die subjektiv wahrgenommene Selbstbestimmtheit damit sinkt (Deci, 1975). Es findet eine kognitive Umbewertung statt. Die Person sieht nun die Gründe für ihr Verhalten nicht mehr in der Tätigkeit selbst, sondern nur noch in der extrinsischen Belohnung. Das Verhalten wird als fremdbestimmt erlebt. Verschiedene Untersuchungen können allerdings die These entkräften, dass sich die intrinsische und extrinsische Motivation grundsätzlich ausschließen. So kann z.B. Ryan (1982) zeigen, dass extrinsische Belohnung die intrinsische Motivation unter speziellen Umständen nicht schwächt, sondern stattdessen aufrechterhält. Es wird angenommen, dass die extrinsisch motivierten Tätigkeiten durch die Prozesse der Internalisierung und Integration in selbstbestimmte Verhaltensweisen übergehen. Die Internalisierung wird definiert als ein Prozess, durch den externe Werte in die internalen Regulationsprozesse eines Individuums eingegliedert werden. Bei der Integration handelt es sich um einen weitergehenden Prozess, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien in das individuelle Selbst integriert (Deci & Ryan, 1991).

Die Lesemotivation, die ein starker Prädiktor für Lesekompetenz darstellt, hat einen Einfluss auf die Lesehäufigkeit (Guthrie & Wigfield, 2000). In einer Studie können Wigfield und Guthrie (1997b) nachweisen, dass besonders intrinsisch motivierte Kinder dreimal so viel lesen wie unmotivierte. Zudem verarbeiten intrinsisch motivierte Leser das Gelesene deutlich tiefer (z.B. Ryan & Deci, 2000). Schiefele (1990, 1991) kann in seinen Untersuchungen belegen, dass darüber hinaus das thematische Interesse mit einer tieferen Verarbeitung zusammenhängt. So gilt das thematische Interesse ebenfalls als wichtiger motivationaler Prädiktor für das Textlernen.

Neben dem thematischen Interesse und der intrinsischen Motivation kann aber auch die extrinsische Motivation die Lesekompetenz positiv beeinflussen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die extrinsische Motivation nur einen Einfluss haben kann, wenn die Lesesituation von den Schülerinnen und Schülern nicht als kontrollierend erlebt wird und einen ungünstigen Einfluss auf die intrinsische Motivation ausübt (Wigfield & Guthrie, 1997b).

Schiefele (1996) unterstützt diese Annahme, dass Handlungen sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein können, weist aber darauf hin, dass es nicht entscheidend ist, ob ein Lerner intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist, sondern in welcher Relation beides zueinander steht.

3.3.4 Die menschlichen Basisbedürfnisse

Die Theorie der Selbstbestimmung setzt sich mit der Herkunft der motivationalen Handlungsenergien auseinander. Während viele kognitive Motivationstheorien (z.B. das Modell der Leistungsmotivation von Heckhausen, 1989) einfach voraussetzen, dass der Mensch genügend psychische Energie besitzt, postuliert die Selbstbestimmungstheorie, dass menschliches Verhalten auf Emotionen, physiologischen sowie psychologische Bedürfnissen basiert, wobei den psychologischen Bedürfnissen eine zentrale Rolle beigemessen wird. Zum einen stellt sie die energetische Grundlage vieler Alltagshandlungen dar. Zum anderen wirkt sie aber auch auf Prozesse ein, durch die eine Person ihre Triebe und Emotionen autonom steuert.

Die Selbstbestimmungstheorie geht von drei psychologischen Bedürfnissen aus, die sowohl für die intrinsische als auch die extrinsische Motivation von Bedeutung sind (Deci & Ryan, 1985): (1) Bedürfnis nach *Kompetenz* oder Wirksamkeit (effectance, White, 1959), (2) *Autonomie* oder Selbstbestimmung (DeCharms, 1968) und (3) *soziale Eingebundenheit* (social relatedness) oder soziale Zugehörigkeit (affiliation, Harlow, 1958). Die Autoren nehmen an, dass „der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren“ (Deci & Ryan, 1993, Seite 229). Die Bedürfnisse nach Kompetenz und Selbstbestimmung gehen primär mit intrinsisch motivierten Verhaltensweisen einher. Bei der Entwicklung von extrinsisch motivierten Verhaltensweisen spielt vor allem das Bedürfnis nach Beziehungen eine wichtige Rolle. Besonders im Lernprozess hat die Berücksichtigung dieses Bedürfnisses einen großen Einfluss auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von Interesse, so dass die Befriedigung derselben im Schulunterricht einen hohen Stellenwert einnehmen sollte. Das Bedürfnis nach Kompetenz kann durch positive Leistungsrückmeldung an die Schülerinnen und Schüler befriedigt werden. Ebenso ist ein eher partnerschaftlicher als autoritärer Umgang der Lehrer mit den Jugendlichen förderlich für die Unterstützung des Bedürfnisses nach Beziehung (Schiefele, 2004b). Durch Maßnahmen in diesen Bereichen können die

Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug zu einem Lerngegenstand, der für sie immer bedeutsamer wird, aufbauen.

Das Konzept der angeborenen psychologischen Bedürfnisse steht unter anderem im Mittelpunkt der Selbstbestimmungstheorie, in welcher darlegt werden kann, warum bestimmte Handlungsziele motivierend sind. Deci und Ryan gehen davon aus, dass der Mensch gewisse Ziele verfolgt, um dadurch seine angeborenen Bedürfnisse zu befriedigen. Außerdem kann durch dieses Konzept die Intentionsbildung erklärt und verstanden werden. Es gibt Hinweise auf Faktoren im sozialen Milieu, die das Auftreten der intrinsischen Motivation und die Entwicklung der extrinsischen Motivation bedingen.

3.3.5 Die Bedeutung der Selbstbestimmungstheorie für die Schulpraxis

Wie in Untersuchungen zur Kompetenzförderung deutlich wird, muss eine Aktivität ein optimales Anforderungsniveau aufweisen, damit sie die intrinsische Motivation einer Person begünstigen kann. Das heißt, dass zwischen der Anforderung einer Tätigkeit und der Fähigkeit einer Person eine Passung bestehen muss – die zu bearbeitende Aufgabe darf weder zu schwer, noch zu leicht wahrgenommen werden (Deci, 1975).

In weiteren Studien kann gezeigt werden, dass eine positive Rückmeldung die wahrgenommenen Kompetenzen stärken und die intrinsische Motivation steigern kann, vorausgesetzt, das Feedback wird auf eine autonomiefördernde Art gegeben. Wenn die Rückmeldungen keine kontrollierende Wirkung haben, sondern stattdessen informativ sind und sich außerdem auf Sachverhalte beziehen, die sich aufgrund von selbstbestimmten Verhaltensweisen ergeben, kann die intrinsische Motivation gesteigert werden. Negatives Feedback hingegen beeinträchtigt sowohl die wahrgenommenen Kompetenzen als auch die intrinsische Motivation.

Um die extrinsische Motivation und damit den Prozess der Internalisierung und Integration zu fördern, sollten erwachsene Bezugspersonen das Autonomiestreben von Kindern unterstützen. In einer Studie von Grolnick und Ryan (1989) kann gezeigt werden, dass sich die Verdeutlichung der eigenen inneren Beteiligung und die persönliche „Anteilnahme“ der Erwachsenen positiv auf die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Schularbeiten auswirken. So werden Schülerinnen und Schüler, die persönliche Zuwendungen bekommen und deren Autonomie von den Eltern gefördert wird, von den Lehrern als kompetenter eingestuft; außerdem zeigen sie einen höheren Grad an internalisierter Motivation.

Schiefele (1996) untersuchte in einer Metaanalyse den Einfluss der intrinsischen und extrinsischen Motivation in Bezug auf das Textlernen. Sowohl Schülerinnen und Schüler, als auch Studierende, die intrinsisch motiviert waren, lernen mehr als unter der Bedingung der extrinsischen Motivation. In allen Studien dieser Analyse wird übereinstimmend ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen den beiden Formen der Motivation und dem

Textlernen gefunden. Außerdem wird in einer Untersuchung deutlich, dass die intrinsischen Instruktionen besonders die leistungsschwachen Studenten fördern.

Die integrierte Selbstregulation, die ein hohes Maß an intrinsischer und extrinsischer Motivation erfordert, stellt die Voraussetzung für effektives Lernen dar. Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen dokumentieren den positiven Zusammenhang zwischen dem Interesse an einem Themenbereich und der Textverarbeitung sowie der damit verbundenen Lernqualität (vgl. zusammenfassend Krapp, 1992). Basierend auf dem Interesse, kann die intrinsische Lernmotivation als ein wichtiger Bedingungsfaktor für das Lernen betrachtet werden.

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) ist in der Lage, eine Antwort auf die Frage nach dem motivationalen Antrieb einer interessenorientierten Handlung zu geben. Zudem kann sie erklären, warum diese „Handlungen als angenehm und subjektiv befriedigend erlebt werden“ (Krapp, 1992, Seite 304) und wie es zu der Entstehung von Interesse kommt. Im nächsten Kapitel wird mit Blick auf die wesentlichen Aspekte der Selbstbestimmungstheorie die Förderung von Interesse aus pädagogisch-psychologischer Sicht dargestellt.

3.4 Interessenförderung

Die PISA-Ergebnisse zeigen deutlich, dass die deutschen Schülerinnen und Schülern eine sehr geringe Lesemotivation aufweisen, was wiederum als eine mögliche Ursache für die schlechte Leseleistung angesehen werden kann. Folglich nimmt Schiefele (2004b) an, dass Lernstörungen nicht zwingend durch fehlende metakognitive Fähigkeiten entstehen, sondern auch aus mangelndem Interesse resultieren können. Wenn ein Jugendlicher einen Lerngegenstand nicht als persönlich relevant erachtet, nur unter Zwang und zur Vermeidung negativer Konsequenzen lernt, ist dies ein Zeichen für Desinteresse oder völlige Demotivation. Die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand ist gekennzeichnet durch oberflächliches (ohne Lernstrategien), sporadisches (kurz vor der Prüfung) und unreflektiertes (einfaches Auswendiglernen) Lernverhalten (Schiefele, 2004b). Aus diesem Grund steht die Erhöhung des persönlichen Wertes bzw. die Steigerung des Bedeutungsgehaltes eines Lerngegenstandes für den Lernenden im Mittelpunkt der Interessenförderung. Damit soll außerdem erreicht werden, dass der Lernende ein freiwilliges, aktives und vertieftes Lernverhalten zeigt und dabei positive Gefühle entwickelt. Die folgenden vier Aspekte stellen gute Ansatzpunkte zur Interessenförderung dar: (1) Förderung der Kompetenzwahrnehmung, (2) Förderung der Selbstbestimmung, (3) Förderung der sozialen Einbindung und (4) Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes. Bei den ersten drei Bereichen, die den psychologischen Basisbedürfnissen aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) entsprechen, handelt es sich um indirekte Methoden, da die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse genutzt wird, um das Interesse zu steigern. Die Intervention des vierten Ansatzpunktes stellt eine direkte Methode dar, da unmittelbar die

Erhöhung des Interesses am Lernstoff erreicht werden soll. Im Folgenden werden die Interventionsziele der vier Bereiche genauer spezifiziert und mit konkreten Interventionsmaßnahmen verbunden.

(1) Die *Förderung der Kompetenzwahrnehmung* beabsichtigt die Stärkung des Vertrauens des Schülers in die eigenen Fertigkeiten. Der Lernende soll seine Fortschritte auf die eigene Anstrengung zurückführen. Geeignete Vorgehensweisen sind: (a) Positive Rückmeldungen und Bekräftigungen zur Steigerung der Motivation. Auf negatives Feedback sollte verzichtet werden, da dies eine Verstärkung des problematischen Lernverhaltens zur Folge hätte. (b) Förderung aktiver Beteiligung und lebenspraktischer Anwendungen. Durch das Arbeiten mit realen und lebensnahen Materialien, was mit kognitiver und physischer Aktivität verbunden ist, soll das Interesse gefördert werden. (c) Eine klar strukturierte und anschauliche Präsentation des Lernstoffes, die Schülerinnen und Schülern mit Leistungsproblemen helfen soll, die Aufgabenstellung zu verstehen, so dass das Interesse nicht sofort verloren geht. (d) Soziale Unterstützung. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler wird gefördert, indem die Jugendlichen bei der Lösung von Aufgaben unterstützt werden. Dies geschieht durch die Anpassung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben an den Kenntnisstand der Schülerin bzw. des Schülers. Außerdem sollten die Eltern und Lehrer ein weniger kontrollierendes Verhalten zeigen, da sonst die erlebte Fremdkontrolle dem Interesse entgegenwirken könnte.

(2) Wichtig für die Entwicklung von Interesse ist für Schülerinnen und Schüler das *Erleben von Autonomie und Selbstbestimmtheit* beim Lernen. Durch das Einräumen von Handlungsspielräumen und Wahlfreiheiten wird die erlebte Autonomie unterstützt. Geeignete Maßnahmen sind: (a) Die Schülerinnen und Schüler bestimmen mit, welche Aufgaben und Themen im Unterricht behandelt werden und legen gemeinsam mit den Lehrern ein Ziel mit einem Zeit- und Arbeitsplan fest. (b) Einen positiven Einfluss haben Lehrmethoden, die den Schülerinnen und Schülern nicht nur Handlungsspielräume bieten, sondern auch ein hohes Maß an Selbststeuerung erfordern. (c) Das Aushandeln von Verhaltensregeln dient dazu, dass notwendige Regeln gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet und fixiert und nicht von den Lehrern vorgegeben werden. (d) Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Selbstbewertung vornehmen, das heißt, dass sie mittels bestimmter Techniken lernen, ihren eigenen Lernerfolg zu dokumentieren. Die Lehrer vermeiden bewusst das Aufzeigen von negativen Konsequenzen, wie z.B. das Androhen von Strafen. (e) Lehrstoff, der notwendig, aber für die Schüler uninteressant erscheint, wird durch das Verbinden mit persönlich bedeutungsvollen Zielen spannender gemacht.

(3) Die *Förderung der sozialen Einbindung* stellt eine weitere Möglichkeit dar, das Interesse der Schülerinnen und Schüler für einen Lernbereich zu unterstützen. Passende Maßnahmen: (a) Bei der Teamarbeit wählen die Jugendlichen eine Aufgabenstellung, die ihnen persönlich wichtig erscheint. In ihrer Kleingruppe bearbeiten sie jeweils eine Teilaufgabe, die auch mit den Mitgliedern des Teams besprochen werden soll, wodurch der

soziale Austausch angeregt wird. (b) Durch ein partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis soll die Schülerin bzw. der Schüler das Gefühl bekommen, dass der Lehrer wirklich an ihren Lernerfolgen interessiert ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen über ihr eigenes Lernverhalten reflektieren, wie sie sich z.B. selber motivieren oder welche Techniken sie einsetzen.

(4) Die *Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes* zielt darauf ab, den subjektiven Wert von Lerngegenständen direkt zu erhöhen. Folgende Maßnahmen sind dazu geeignet: (a) Der Lerner kann den Lerngegenstand als bedeutsam erleben, wenn der Grund, etwas zu lernen, für ihn plausibel erscheint und die Bedeutung des Lernstoffs nachvollziehbar ist. (b) Da davon ausgegangen wird, dass Interesse ansteckend wirkt, ist es wichtig, dass die Lehrenden ihr eigenes Interesse und ihre Begeisterung für einen Lerngegenstand zeigen und als „Modell“ fungieren. (c) Wenn die Schülerinnen und Schüler den Lernstoff mit persönlichen, emotionalen Erlebnissen verbinden, kann das auch einen positiven Einfluss auf das Interesse haben. (d) Eine geeignete Maßnahme ist das Hervorheben von praktischen Anwendungsmöglichkeiten, da die Schüler dadurch lebensnahe Inhalte als spannender erleben. (e) Die Schüler empfinden einen zu lernenden Stoff als interessanter, wenn eine Verbindung mit bereits vorhandenen Interessen hergestellt wird. (f) Ebenso fördert eine abwechslungsreiche Stoffvermittlung das Interesse. Durch veränderte Sozialformen und Lernmaterialien kommt nicht so schnell Langeweile auf. (g) Das Induzieren kognitiver Konflikte zwischen bestimmten Tatsachen und dem eigenen Wissen unterstützt ebenfalls das Interesse der Schüler am Lerngegenstand.

Um die Interventionsmaßnahmen effektiv einzusetzen, sollten alle vier oben beschriebenen Ansatzpunkte berücksichtigt werden, so dass auch alle Bereiche des bestehenden Desinteresses beeinflusst werden können. In einer Vielzahl von Untersuchungen kann die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen nachgewiesen werden (vgl. Bergin, 1999). Jedoch wurden bislang nur Einzelmaßnahmen untersucht – Studien mit der Überprüfung aller Maßnahmen stehen noch aus. Es zeigt sich, dass das Interesse von Schülerinnen und Schülern besonders wirksam unterstützt werden kann, wenn es mit der Vermittlung von Lernstrategien verbunden wird (z.B. beim sinnerfassenden Lesen von Texten; Schiefele, 1996). Die Jugendlichen waren durch das geförderte Interesse eher bereit, die erlernten Strategien auf andere Lernaufgaben zu übertragen.

4 DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN LESEKOMPETENZ UND LESEMOTIVATION

Der vermutete Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz kann in der PISA-Studie bestätigt werden. Bei der Untersuchung der Merkmale, die Einfluss auf die Lesekompetenz haben, zeigt sich, dass nicht nur die kognitive Grundfähigkeit, die Dekodierfähigkeit und das Lernstrategiewissen, sondern auch zwei motivationale Prädiktoren einen Effekt auf die Unterschiede in der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler haben. Bei diesen Prädiktoren handelt es sich um das verbale Selbstkonzept und die intrinsische Motivation, die in der PISA-Studie mit den Skalen „Leselust“ und „Leseinteresse“ erfasst wurden. Diese beiden motivationalen Merkmale weisen deutliche Unterschiede bei den Lesern hoher und niedriger Kompetenzstufen auf, so dass schwache Leser eher über ein negatives verbales Selbstkonzept und ein geringes Leseinteresse verfügen und umgekehrt. Durch den Befund, dass Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem sozialökonomischen Status und einer hohen intrinsischen Lesemotivation, eine höhere Lesekompetenz zeigen, als Schülerinnen und Schüler aus Familien mit höherem Sozialstatus, deren Lesemotivation eher gering ist, wird deutlich, welche Relevanz der intrinsischen Lesemotivation zukommt (Kirsch et al., 2002). Ein weiterer Grund, weshalb die intrinsische Lesemotivation und das verbale Selbstkonzept so eine wichtige Rolle spielen, ist die Veränderbarkeit durch Interventionen, das heißt, durch pädagogische Maßnahmen können diese Prädiktoren eher beeinflusst werden als die kognitive Grundfähigkeit oder die Dekodierfähigkeit.

Die Arbeitsgruppe um Wigfield und Guthrie (1997a) führte verstärkte Untersuchungen zur Lesemotivation durch und entwickelte so den *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ). Hierbei handelt es sich um ein umfassendes Instrument zur Erfassung der habituellen Lesemotivation (vgl. Abschnitt 3.2), das sowohl intrinsische als auch extrinsische Aspekte der Lesemotivation umfasst. Durch diese differenzierte Erhebung der Lesemotivation können die Effekte der Lesemotivation auf die Lesekompetenz leichter interpretiert werden. Es zeigt sich zum Beispiel, dass die Lesemotivation insgesamt über die Schuljahre abnimmt. Aufgrund dieser Differenzierung können Wigfield und Guthrie nun darlegen, dass die Einschätzung der eigenen Kompetenz, die soziale Motivation sowie das Streben nach Anerkennung im Laufe der Zeit zurückgehen. Die intrinsische Lesemotivation scheint außerdem ein wichtiger Prädiktor für die Lesemenge zu sein, was Wigfield und Guthrie (1997b) in Studien mit Viert- und Fünftklässlern bestätigen können. Die Ergebnisse einer weiteren Untersuchung von der Arbeitsgruppe um Guthrie und Wigfield (1999) untermauern die Annahme, dass die Lesemotivation die Lesekompetenz beeinflusst, jedoch noch einen stärkeren Effekt auf die Lesemenge hat. Die daraus resultierende Wirkungskette besagt, dass die intrinsische Lesemotivation einen positiven Einfluss auf die Lesemenge hat, und dass sich das Leseverständnis aufgrund der gesteigerten Lesemenge verbessert (Guthrie, Wigfield, Metsala

& Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a). Guthrie und Kollegen (Guthrie et al., 1999) stellten sich die Frage, warum die Lesemenge das Leseverständnis beeinflusst und kamen zu den folgenden vier Erklärungen: (1) Durch häufiges Lesen könnte das Vorwissen vermehrt und somit das Textverstehen erleichtert werden. (2) Die Lesemenge wirkt sich positiv auf das lesebezogene Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus, wodurch der Leser anspruchsvollere Texte wählt. Dies führt zu einer Steigerung der Lesekompetenz. (3) Das vermehrte Lesen könnte die Leseeffektivität, wie zum Beispiel die Lesegeschwindigkeit und Leseflüssigkeit, beeinflussen, wodurch das Arbeitsgedächtnis entlastet wird. Somit stehen mehr Ressourcen für metakognitive Vorgänge und tiefergehende Strategien zur Verfügung. (4) Personen, die viel lesen, können möglicherweise ihre kognitiven und motivationalen Leseziele besser aufeinander abstimmen. Ihr Vorteil liegt darin, dass sie bereits unter Bedingungen hoher intrinsischer Motivation den Einsatz von Tiefenstrategien geübt haben und es ihnen demnach leichter fällt, dies auf Situationen mit niedriger intrinsischer Motivation zu übertragen.

5 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE

Die Ausprägung der Lesekompetenz und Lesemotivation zeigt deutliche Unterschiede im Hinblick auf das Geschlecht. Diverse Befunde, unter anderem Ergebnisse der IGLU-Studie, belegen, dass Mädchen schon zum Zeitpunkt des Schuleintritts über bessere Schriftkenntnisse verfügen als Jungen. Im Vergleich erzielten die Mädchen in Klasse 4 in den Tests zum Lesen und zur Orthographie bessere Ergebnisse (Valtin, Wagner & Schwipper, 2005). Dies liegt möglicherweise darin begründet, dass Mädchen in Bezug auf Lesen mehr durch ihre Eltern unterstützt werden und eine stärkere Anregung erhalten. Zum einen verfügen Mädchen über mehr Kinderbücher als Jungen. Zum anderen hören Eltern den Mädchen häufiger beim Vorlesen zu, sprechen mit ihnen öfter über Bücher und besuchen häufiger gemeinsam eine Bibliothek. Ein weiterer Erklärungsansatz für die Geschlechterunterschiede wird auch in biologische Faktoren – den Funktionsweisen der Gehirnhälften – vermutet (Stanat & Kunter, 2002). Die besseren Leistungen der Mädchen in sprachlichen Aufgaben könnten auf der stärkeren bilateralen Repräsentation der verbalen Fähigkeiten basieren. Der physiologische Ansatz geht davon aus, dass die Geschlechtshormone einen Einfluss auf die kognitiven Funktionen haben. Diese beiden Erklärungsmodelle, sowohl der biologische als auch physiologische Ansatz, sind jedoch stark umstritten.

Beim Betrachten der PISA-Ergebnisse fällt auf, dass die Mädchen in allen Teilnehmerstaaten im Bereich Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen aufweisen. In Deutschland liegt der Wert der Geschlechterunterschiede mit 35 Punkten knapp über dem OECD-Mittelwert und entspricht ungefähr einer halben Kompetenzstufe. Weitere auffällige Befunde sind, dass die Jungen auf den unteren Kompetenzstufen (Kompetenzstufe I und darunter) überrepräsentiert und damit auf den höheren Kompetenzstufen (Kompetenzstufen IV und V) unterrepräsentiert sind. Wenn die drei Dimensionen des Lesens „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ miteinander verglichen werden, dann zeigt sich deutlich, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen über die Subskalen hinweg zunimmt. Dies deutet darauf hin, dass Jungen bei Aufgaben, bei denen eine kritische Auseinandersetzung und Bewertung erforderlich ist, relative Schwächen erkennen lassen. Auch in Bezug auf die Textarten kann ein Geschlechterunterschied nachgewiesen werden. Hier fallen die Leistungsunterschiede zugunsten der Mädchen aus, wobei der Unterschied bei kontinuierlichen Texten deutlich größer ist als bei nicht-kontinuierlichen Texten. Bei Textarten wie Erzählungen, Argumentationen und Darlegungen sind die Mädchen den Jungen offensichtlich überlegen, dagegen ist die Differenz bei Diagrammen, Karten und schematischen Zeichnungen fast vollständig verschwunden (Stanat & Kunter, 2001). Die Lesegeschwindigkeit, die unter anderem an der Vorhersage von Lesekompetenz beteiligt ist, verdeutlicht ebenfalls die Geschlechterunterschiede. Im Vergleich schafften die Mädchen innerhalb von drei Minuten im Durchschnitt 651 Zeilen zu lesen, die Jungen dagegen nur 624 Zeilen.

Weitere Analysen hinsichtlich der Geschlechterunterschiede wurden auch innerhalb der Bildungsgänge vorgenommen. Die Jungen sind zwar auch hier tendenziell unterlegen, jedoch zeigen sich innerhalb der Schulformen wesentlich kleinere Unterschiede als im Globalvergleich zwischen den Bildungsgängen. Lediglich am Gymnasium und in der Realschule fallen die Ergebnisse des Gesamttests zugunsten der Mädchen aus. Es ist denkbar, dass der hohe Anteil von Jungen, die eine besondere Schwäche im verbalen Bereich aufweisen, die Überrepräsentation an leistungsschwächeren Schulen mit bewirkt.

Der Leistungsvorsprung der Mädchen kann laut Analysen der PISA-Daten durch motivationale Variablen erklärt werden (Stanat & Kunter, 2002). Es werden keine signifikanten Leistungsunterschiede bezüglich der Lesekompetenz sichtbar, sofern Mädchen und Jungen über ein ähnlich ausgeprägtes Interesse am Lesen verfügen. Somit liegt die Überlegenheit der Mädchen in dem größeren Leseinteresse begründet. Als Wirkungskette ist anzunehmen, dass sich das Geschlecht auf das Interesse auswirkt, und dass das Interesse wiederum einen Effekt auf die Leistungen im Lesen hat. Bei der Untersuchung der deutschen Bundesländer stellte sich heraus, dass in allen 14 Ländern der Bundesrepublik Deutschland die Jungen, die nicht zum Vergnügen lesen, deutlich überwiegen. Das bedeutet, dass sie sich demnach auch in ihrer Freizeit nicht mit dem Lesen beschäftigen (Artelt et al., 2002). Während der Anteil der Jungen, die nicht lesen, zwischen 46 (Bayern) und 61 Prozent (Sachsen-Anhalt) liegt, weisen die nichtlesenden Mädchen einen prozentualen Anteil von 20 (Bayern) bis 34 Prozent (Sachsen-Anhalt) auf. Diese Ergebnisse belegen, dass sowohl das Interesse am Lesen als auch die Leseleistung der Mädchen in allen Bundesländern sichtbar über denen der Jungen liegt. Zudem kann aufgrund der PISA-Befunde neben dem geringen Leseinteresse auch ein niedriges verbales Selbstkonzept der Jungen festgestellt werden. Eine mögliche Ursache dieser Geschlechterunterschiede kann laut Richter (1996) in der Auswahl der eingesetzten Texte im Deutschunterricht liegen, da die Themen des Lesestoffs wahrscheinlich eher den Interessen der Mädchen als denen der Jungen entsprechen. Da die Unterlegenheit der Jungen im Leseverständnis bei narrativen Texten besonders deutlich ist, liegt die Vermutung nahe, dass der häufige Einsatz von narrativen Texten im Vergleich zu Sach- und Gebrauchstexten einen negativen Einfluss auf die Lesemotivation und Leseleistung der Jungen hat (Lehmann, 1994). Ein weiterer Vorteil der Mädchen liegt in der Nutzung von Kontroll- und Wiederholungsstrategien, wodurch sie eine stärkere Selbstbewertungsperspektive beim Lernen einnehmen als Jungen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Mädchen erheblich bessere Leistungen im Lesen erbringen als Jungen. Die Ursachen für diese Unterlegenheit der Jungen sind sowohl in dem mangelnden Verständnis für kontinuierliche Texte sowie der geringeren Lesemotivation, als auch in der mangelnden Fähigkeit im Umgang mit Aufgaben, in denen kritisches Reflektieren und Bewerten von Texten erwartet wird, zu sehen. Für das Verarbeiten und Verstehen von Texten ist es wichtig, den Inhalt in bereits vorhandenes Wissen zu integrieren und damit zu verknüpfen; ansonsten können die Inhalte nicht im Langzeitgedächtnis

gespeichert und zu einem späteren Zeitpunkt abgerufen werden. Diese wesentlichen Aspekte der Textverarbeitung stellen einen wichtigen Ansatzpunkt für Fördermaßnahmen dar. Durch die Anwendung von Lese- und Lernstrategien, die ein tieferes Textverständnis bewirken, sollte sowohl die Lesemotivation als auch die Fähigkeit zur Integration von Textinhalten in bereits bestehendes Vorwissen unterstützt werden. Außerdem wäre der vermehrte Umgang mit verschiedenen Textformaten denkbar, um so die Geschlechterunterschiede auszugleichen.

6 PROGRAMME ZUR FÖRDERUNG DER LESEKOMPETENZ

Der Einsatz von Förderprogrammen hat bereits in der Vergangenheit gezeigt, dass positive Effekte auf den verstehenden Umgang mit Texten erzielt werden können (z.B. Palinscar & Brown, 1984; Paris, Cross & Lipson, 1984). Neben einer theoretischen Vermittlung von Strategien und Techniken sowie der Möglichkeit zum vermehrten Lesen, beinhalten effektive Trainingsmaßnahmen auch den Abbau suboptimaler (primitiver) Strategien sowie die Anwendung von Übungs- und Habitualisierungsphasen.

Bei der folgenden Vorstellung von pädagogisch-psychologischen Trainingsprogrammen liegt vor allem ein Interesse auf der langfristigen, positiven Auswirkung der Trainingseffekte und dem Transfer der erworbenen Kompetenzen auf trainingsfernes Textmaterial. Außerdem werden Inhalte, Material, Umfang, die genaue Vorgehensweise sowie Evaluationsergebnisse dargestellt. Friedrich (1995), dessen Training sich nicht wie die anderen Fördermaßnahmen auf Schülerinnen und Schüler, sondern auf Studierende bezieht, führt einige Trainingsmerkmale an, die sich günstig auf den Transfer von Leistungen auswirken können und zum Teil Bestandteil der im Folgenden beschriebenen Trainings sind: 1) die Strategievermittlung in authentischen Kontexten, 2) hohe Trainingsintensität zur höheren Automatisierung und damit einhergehenden Entlastung des Arbeitsgedächtnisses, 3) abwechslungsreiche Aufgabenbedingungen, 4) die Vermittlung von konditionalem Strategiewissen und Kontrollstrategien zur Überwachung der Strategieanwendung, 5) Förderung emotional-motivationaler Lernvoraussetzungen und 6) das Lernen im sozialen Kontext.

Als weitere Fördermaßnahmen wurden – gerade nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei PISA – von Bund und Ländern diverse Initiativen und Projekte zum Thema Lesen ins Leben gerufen, um das Interesse am Lesen zu erhöhen. Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Nordrhein-Westfalen initiiert Lesungen in den Schulen und versorgt Grundschülerinnen und Grundschüler in den Schulferien mit Büchern. Des Weiteren werden Bücherwurm-Rallyes organisiert, bei denen die Kinder eine Geschichte ohne Ende vorgelegt bekommen und dazu aufgefordert werden, ein eigenes Ende zu schreiben. Dieses Projekt fand große Unterstützung durch Verbände, Wirtschaftsunternehmen sowie durch den Schriftsteller Peter Härtling. Um auf die hohe Bedeutsamkeit des Lesens für die Kultur und das Lernen aufmerksam zu machen, hat das Thüringer Kultusministerium die Leseinitiative „Lust auf Lesen“ veranlasst (vgl. www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/aktuell/leseini/, Stand: 02.02.09). Darüber hinaus gibt es Projekte, wie z.B. „Eine Stadt liest ein Buch“ in Hamburg oder „Lesen in Deutschland“ (vgl. www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php, Stand: 02.02.09), eine Initiative von Bund und Ländern zur außerschulischen Leseförderung. Zu diesen Lese-Projekten liegen allerdings derzeit noch keine Ergebnisse von Evaluationsstudien vor.

Die PISA-Ergebnisse haben viel Aufmerksamkeit erregt (vgl. Abschnitt 2.6). Zum einen zeigt sich, dass die Lesekompetenz der deutschen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den anderen Teilnehmerstaaten unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Zum anderen ist aber auch die große Streuung der Leseleistung besonders auffällig. Der enorme Abstand zwischen den 5 Prozent besten und den 5 Prozent schlechtesten Schülerinnen und Schülern im Bundesländervergleich, lassen Artelt, Schiefele und Schneider (2001) auf eine mangelhafte Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern im deutschen Schulsystem schließen. Um nicht nur das Leistungsniveau, sondern auch die Leistungsvarianz innerhalb der Klasse zu verringern, müssten besonders die schwachen Schülerinnen und Schüler durch eine gezielte Leseförderung profitieren.

Nachfolgend werden sechs pädagogisch-psychologische Trainingsprogramme dargestellt, zu denen Evaluationsstudien mit Prä-Posttest-Kontrollgruppendesigns vorliegen. Den Förderkonzepten liegen zum Teil sehr unterschiedliche Trainingsvarianten (Zielsetzung bzw. Zielpersonen) zugrunde; im Mittelpunkt der meisten Programme steht aber die Vermittlung und die Übung zur effizienten Nutzung wichtiger Lesestrategien. Allerdings wird der Aspekt der Motivationsförderung in nur wenigen Maßnahmen umgesetzt.

6.1 Reciprocal Teaching

Die anfängliche Version des Reciprocal Teaching von Brown und Palinscar (1982; Palinscar & Brown, 1984) wurde zur Förderung des Leseverständnisses und der selbständigen Kontrolle von Schulkindern mit Problemen im Textverstehen konzipiert.

Es handelt sich dabei um ein Kleingruppentrainings (vier bis sechs Schülerinnen und Schüler) speziell für Siebtklässler, das in 20 Sitzungen über jeweils 25 Minuten, durchgeführt wird. In diesem Förderkonzept werden die folgenden vier Strategien vermittelt:

(1) Fragenstellen: Das Formulieren von Fragen dient der eigenständigen Verstehenskontrolle und der Elaboration der gelesenen Inhalte. (2) Zusammenfassen: Mit Hilfe von Zusammenfassungen soll der Text auf wesentliche Inhalte reduziert werden. Die Jugendlichen lernen die Lesestrategien Unterstreichen oder das Notieren in Stichworten. (3) Klären von Wortbedeutungen oder unklaren Textpassagen. Wenn es den Schülerinnen und Schülern nicht gelingt Unklarheiten aus dem Text zu erschließen, lernen sie die Benutzung von Lexika. (4) Vorhersagen, wie der Text weitergehen wird. Ausgehend von bereits gelesenen Passagen oder aufgrund ihres inhaltlichen Vorwissens, sollen die Schülerinnen und Schüler Vermutungen anstellen, was in dem nächsten Textabschnitt geschehen wird.

Das Besondere an diesem Förderkonzept ist die Scaffolding-Methode. Zunächst werden die Strategien durch schrittweise direkte Anweisungen vermittelt und schließlich durch wechselnde Lehr-Lern-Schritte geübt. Der Lehrer oder die Lehrerin fungiert erst noch als Modell und gibt Hilfestellungen, zieht sich dann aber nach und nach zurück und die Schülerinnen und Schüler übernehmen abwechselnd die Rolle des „Lehrers“.

Palincsar und Brown (1984) beabsichtigen mit dieser besonderen Methode des reziproken Lehrens das Berücksichtigen und Einbeziehen von schwachen oder eher passiven Schülern, um so evtl. Benachteiligungen auszugleichen. Außerdem werden auf diese Weise die Formulierung von konkreten Zielen des Strategieeinsatzes und die konstruktive Rückmeldung zur erfolgten Textarbeit als zwei wichtige Trainingselemente umgesetzt.

In dem Kleingruppentraining wird mit kontinuierlichen Sachtexten aus unterschiedlichen Lesebüchern gearbeitet. Es werden z.B. Themen wie Giftschlangen, Solarenergie oder die Kultur der Inkas verwendet. Bevor mit dem Training begonnen wird und der Lehrer zunächst als Modell fungiert, werden mit den Schülerinnen und Schülern Regeln für die Gruppenarbeit vereinbart (z.B. „Andere ausreden lassen!“).

Es zeigt sich, dass mit dem Reciprocal Teaching auch nach sechs Monaten noch deutliche Trainingseffekte in standardisierten Lesetests erzielt, und dass außerdem Leistungsrückstände von bis zu zwei Jahren aufgeholt werden (Brown & Palincsar, 1987; Palincsar & Brown, 1984). Auch bei der Durchführung des Trainings in Groß- statt in Kleingruppen – angeleitet durch Lehrkräfte sowie ältere Mitschülerinnen und Mitschüler – ist eine effektive Steigerung der Lesekompetenz zu verzeichnen (Brown, Palincsar, & Armbruster, 1994).

Eine umfangreiche Metaanalyse, die 16 Studien umfasst, und weitere Evaluationsstudien von Rosenshine und Meister (1994) belegen, dass es sich bei dem Reciprocal Teaching um ein effektives Interventionsverfahren handelt. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse scheint das Training relativ robust gegen Änderungen der Durchführungsart und dem Alter der teilnehmenden Schüler zu sein. Außerdem weisen die Befunde darauf hin, dass die Lehrer das Programm auch im Unterricht durchführen können (Demmrich & Brunstein, 2004). Welche der vermittelten Strategien die Steigerung der Lesekompetenz bewirkt ist allerdings noch unklar. Denkbar ist aber, dass eher der Methode des wechselseitigen Lehr-Lern-Prozesses eine größere Bedeutung zukommt, als der Vermittlung spezifischer Strategien.

6.2 Das Training reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten (REDUTEX)

In der ursprünglichen Version des Trainings (Friedrich, Fischer, Mandl & Weis, 1987) wurden (1) Strategien zur formalen Analyse von Sätzen, (2) Strategien zur Analyse des formalen Aufbaus eines Textes, (3) elaborative Strategien sowie (4) reduktive Strategien zur Verbesserung der Textverarbeitung vermittelt.

In späteren Trainingsvarianten wird dagegen nur noch mit reduktiven Textstrategien gearbeitet (Friedrich, 1992). Das sind Strategien, mit denen der Text möglichst effektiv auf seine Kerninhalte reduziert wird. Friedrich (1995, Seite 10 f.) postuliert folgende Teilfertigkeiten, um die Textreduktion erfolgreich zu beherrschen: (1) das Erkennen relevanter Informationen in einem Text, (2) die Reduktion des Textinhaltes mithilfe

semantischer Verdichtungsprozesse (sogenannte Makrooperatoren) und (3) die Organisation des Textinhaltes mithilfe von Schemastrategien. Die Anwendung der Regeln Tilgen, Generalisieren, Auswählen und Formulieren in eigenen Worten wurde mit der Methode der Selbstinstruktion trainiert.

Es wurde zu dem Programm eine Evaluationsstudie mit 53 Jurastudierenden durchgeführt, in der allerdings keine Wirksamkeit des Trainings festgestellt werden konnte. Im Gegenteil, die nichttrainierten Personen aus der Kontrollgruppe konnten signifikant mehr relevante Bedeutungsinhalte reproduzieren als die Experimentalgruppe. Dieses Ergebnis lässt sich vermutlich auf die lernhemmende Wirkung der Instruktionsmaßnahme zurückführen und könnte ein Zeichen dafür sein, dass die alten Lernroutinen nach dem Training nicht mehr automatisiert abrufbar waren und im Gegenzug die neuen Strategien noch nicht ausreichend verinnerlicht wurden, so dass es zeitweilig in Lernsituationen zu einer Leistungsverschlechterung gekommen ist.

Friedrichs (1995) Reaktion auf die Befunde der ersten Studie war die Modifikation von REDUTEX. Diese neue Version fokussiert – wie die vorangegangene Variante auch – auf reduktiv-organisierende Textverarbeitungsstrategien und enthält einen „multithematischen Trainingskontext“, bei dem mit Texten unterschiedlicher Inhalte geübt wird. Das Training, das in erster Linie für Erwachsene konzipiert wurde und in dem die Methode der schriftlichen Selbstinstruktion verwendet wird, setzt sich aus vier Einheiten zusammen, die insgesamt etwa 120 Minuten dauern.

Bei dieser veränderten Trainingsvariante zeigen sich positive Effekte der reduktiv-organisierenden Textverarbeitungsstrategien für Wissensbereiche, in denen die Probanden noch über kein Vorwissen verfügten. Studierende, die aber an dem Strategietraining teilnahmen und dann einen Text aus dem Gebiet ihres Studienfachs bearbeiteten, erbrachten schlechtere Leistungen als die Studierenden der Kontrollgruppe.

Abschließend lässt sich zu dem Trainingsprogramm REDUTEX anmerken, dass es nur eine bedingt effektive Maßnahme ist und nur wirkt, wenn wenig Vorwissen zu den vorgegebenen Themen besteht. Die Vermittlung von wenigen Strategien sowie die kurze Trainingsdauer sind als positive Aspekte des Trainings hervorzuheben. Die Methode der Selbstinstruktion bietet auf der einen Seite hohe Flexibilität, stellt auf der anderen Seite aber auch gewisse Anforderungen an die Selbststeuerung des Lernprozesses der Versuchspersonen, so dass dieses Training vorwiegend mit Studierenden durchgeführt werden sollte.

6.3 Informed Strategies Learning (Textdetektive)

In dem Lesestrategietraining von Paris und Mitarbeitern (Paris et al., 1984; Paris & Jacobs, 1984) wird metakognitives Wissen über Lernstrategien vermittelt. Das Förderprogramm, das für Kinder im Alter von acht bis elf Jahren konzipiert wurde, setzt sich aus 20 Modulen zusammen, die aus je drei halbstündigen Einheiten bestehen. Die folgenden fünf

Instruktionselemente werden hierfür eingesetzt: (1) die Schülerinnen und Schüler werden über verschiedene Strategien zur Erarbeitung der Textbedeutung und zur Verstehensüberwachung informiert, (2) mithilfe von bildlich dargestellten Metaphern aus Kriminalgeschichten („Textdetektive“) werden Lesestrategien illustriert, (3) die Strategien werden explizit in der Klasse diskutiert, (4) die diskutierten Strategien werden eingeübt, die Schüler und Schülerinnen erhalten dazu Rückmeldungen, und (5) Textbeispiele werden aus sehr unterschiedlichen Inhaltsbereichen ausgewählt, um die Generalisierung der vermittelten Strategien zu fördern. Eine wesentliche Methode in diesem Training ist die Vermittlung, wann und warum der Einsatz einer bestimmten Strategie sinnvoll ist (metakognitives Wissen).

Paris und Oka (1986) führten umfangreiche Evaluationsstudien durch, in denen 50 Lehrer insgesamt 800 Drittklässler und 800 Fünftklässler trainiert haben. Die Befunde zeigen, dass die Überlegenheit der trainierten Schülerinnen und Schüler in den Dimensionen (a) Wissen über verschiedene Textlernstrategien, (b) Gebrauch von verschiedenen Lesestrategien und (c) Textverständnis belegt wird.

Hasselhorn und Körkel (1983, 1986) konzipierten wie Paris und Jacobs (1984) ebenfalls ein metakognitives Textverarbeitungsprogramm, mit dem Unterschied, dass es sich an die Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgangsstufe richtet. In dem Training werden die folgenden Komponenten vermittelt: (1) Üben von Strategien, die sowohl das Verstehen als auch das Behalten von Texten erleichtern (z.B. Überschriften beachten, wichtige Inhalte unterstreichen und zusammenfassen sowie die eigene Behaltensleistung überprüfen), (2) Vermitteln von explizitem Wissen über Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten der oben genannten Strategien (die Kinder werden z.B. zu Überlegungen angeregt, wann die gelernten Strategien hilfreich bzw. hinderlich sein können), (3) Üben von Techniken und Prinzipien der Lernregulation und Selbstkontrolle (Problemlösestrategie für den Umgang mit Textschwierigkeiten, Leseplan zur Kontrolle des eigenen Lernprozesses) und (4) Trainieren von Strategietransfer durch Variation der Aufgabenstellung und Textinhalte. Wie schon bei Paris und Jacobs (1984) wird bei Hasselhorn und Körkel (1986) mit einer kriminalistischen Rahmenhandlung gearbeitet, wobei die einzelnen Strategien als „Textdetektivmethoden“ bezeichnet werden. Mit den teilnehmenden Kindern werden drei Verstehensmethoden (Überschriften beachten, bildliche Vorstellungen generieren, Verstehen überprüfen) und drei Behaltensmethoden (Wichtiges unterstreichen, Wichtiges zusammenfassen, Behalten überprüfen) geübt. Des Weiteren lernen die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit Textschwierigkeiten, wobei der Trainer als Modell fungiert und einen Text vorliest. Bei Verstehensproblemen unterbricht er, unterstreicht die entsprechende Stelle und markiert sie mit einem Fragezeichen am Rand. Im nächsten Schritt formuliert der Trainer vier aufeinander aufbauende Fragen mit den jeweiligen Antworten (Was ist das Problem? Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es für das Problem? Welches wird davon die beste Lösungsmöglichkeit sein? Ist das Problem nach Anwendung der überlegten Strategie beseitigt?).

In einer Evaluationsstudie mit 48 Hauptschülerinnen und -schülern der 6. Klasse zeigen sich allerdings keine bedeutsamen Verbesserungen der Verstehens- und Behaltensleistung der trainierten Kinder. Es können lediglich signifikante Verbesserungen für das metakognitive Strategiewissen festgestellt werden. Die Autoren vermuten, dass die geringe Trainingsdauer von nur zehn Einheiten der Grund für die mangelnde Effektivität des Trainingsprogramms ist, da Lernzuwächse in der Experimentalgruppe zu verzeichnen, diese aber nicht statistisch signifikant sind.

Schreblowski und Hasselhorn (2001; Schreblowski, 2004) erweiterten das Trainingsprogramm von Hasselhorn und Körkel (1983, 1986) daraufhin auf 20 Sitzungen, setzten es außerdem bei Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe ein und ergänzten das Programm um eine Motivänderungskomponente. Dadurch wurde eine realistische Zielsetzung, der Abbau ungünstiger Kausalattributionen und eine positive Selbstbewertungsbilanz, angestrebt. Das Training startet zunächst mit Übungen zu den drei neuen Prozesskomponenten und lässt danach eine Einheit zur Textverarbeitung folgen. Diese Textverarbeitungseinheit unterscheidet sich aber insofern von dem reinen Textverarbeitungstraining, als dass das erworbene Ablaufschema für Leistungssituationen angewendet wird. Vor der Textarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler angeben, wie viele Aufgaben sie vermutlich richtig lösen werden. Die Kinder bekommen nach Beantwortung der Fragen zunächst eine Leistungsrückmeldung, die sie selber bewerten sollen. Anschließend nehmen sie eine Ursachenzuschreibung vor. Die Schülerinnen und Schüler werden für ihre Erfolge belohnt und bei Misserfolg wird mit dem Trainer gemeinsam erarbeitet, was sie bei der nächsten Textarbeit verbessern können.

In einer Evaluationsstudie, an der 81 Fünftklässler aus zwei Orientierungsstufen teilnahmen, vergleichen Schreblowski und Hasselhorn (2001) das kombinierte Training mit dem reinen metakognitiven Textverarbeitungstraining und einer Kontrollgruppe. Da die Gesamttrainingslänge und die Zahl der Trainingseinheiten gleich lang gehalten wurden, blieben in der Gruppe ohne Motivförderung noch fünf Stunden übrig. In dieser Zeit bekamen die Kinder das gleiche Textmaterial und beschäftigten sich mit den gleichen Spielen, mit dem Unterschied, dass sie keine motivfördernden Übungen bekamen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass beim integrierten Training ein Abbau ungünstiger Ursachenzuschreibung bei Erfolg verzeichnet werden konnte. Bei Misserfolg konnte dies allerdings nicht erreicht werden. Bei der Gruppe ohne Motivänderungskomponente konnten ausschließlich positive Effekte auf Textverständnis, -wiedergabe und metakognitives Wissen nachgewiesen werden. Dieser Befund spricht zunächst gegen das integrierte Training und die Motivförderung. Allerdings kann das ursprüngliche Textverarbeitungstraining von Hasselhorn und Körkel (1986) Aspekte der Lesekompetenz effektiv fördern.

Zu dem Trainingsprogramm von Schreblowski und Hasselhorn (2001) wurde ergänzend eine weitere Version des Textdetektive-Programms für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten konzipiert (Souvignier & Rühl, 2005; Rühl & Souvignier, 2006). Der

Umfang wurde zwar auf 29 Unterrichtsstunden erweitert, allerdings wurden die Texte vereinfacht. Außerdem wurden weniger Strategien und noch strukturiertere Hinweise zum Arbeitsverhalten eingesetzt. Darüber hinaus basiert dieses Programm aber auf den gleichen Prinzipien, wie das oben vorgestellte Training von Schreblowski und Hasselhorn (2001). Dieses Textdetektive-Programm für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten soll sowohl in Sonderschulen, als auch in Grund- und Hauptschulen eingesetzt werden. Die Wirksamkeit konnte in einer Untersuchung mit 13 Klassen der Jahrgangsstufe 6 sowie 7 Klassen an Lernbehindertenschulen nachgewiesen werden. Es zeigen sich positive Effekte auf das Leseverständnis, das Lesestrategiewissen und das Leseinteresse (Souvignier & Rühl, 2005).

Souvignier, Küppers und Gold (2003a, 2003b) nahmen das Förderprogramm von Schreblowski und Hasselhorn ebenfalls als Grundlage und konzipierten ein Training zur „Förderung der Regulation von Lesestrategien bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I“ (REGULESE). Dieses Interventionsprogramm kann ohne externe Trainer im normalen Unterricht eingesetzt werden (Küppers & Souvignier, 2002; Souvignier et al., 2003a, 2003b). Es umfasst 13 Lerneinheiten, die jeweils ein bis drei Schulstunden dauern. In dem Programm wird mit den Textformaten „kontinuierliche Sachtexte“ und „Geschichten“ gearbeitet, wodurch folgende Lernziele erreicht werden sollen: (1) Ziel-Mittel-orientiertes Lesen, (2) Benennen und Auswählen wichtiger Texteinheiten, (3) Erkennen und Umgehen mit inhaltlichen Widersprüchen und unbekanntem Wörtern, (4) planvolle Organisation, ein ständiges Überwachen und ein konkretes Bewerten des Lernprozesses.

In einer ersten Evaluationsstudie von Küppers und Souvignier (2002) können positive Trainingseffekte auf das Strategiewissen und das Interesse am Fach Deutsch nachgewiesen werden. Diese Effektivität kann auch in einer weiteren Studie mit 593 Fünftklässlern bestätigt werden (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Bräuer (2002) merkt allerdings zum einen kritisch an, dass das Konzept für literarische Texte zu kognitiv ausgerichtet sei, zum anderen weist er darauf hin, dass Reflexion von Inhalt und Form der zu bearbeitenden Texte fehlen und die verwendeten Textformate nicht präzise charakterisiert würden. Die Stärken des Programms liegen aber dennoch in der hohen praktischen Relevanz und Realisierbarkeit, da Kleingruppentrainings mit externen Trainern im Unterricht kaum durchführbar sind.

6.4 Lern- und Bewältigungsstrategien für lernschwache Schülerinnen und Schüler

Um den spontanen Einsatz von Verstehensstrategien zu fördern und ungünstigen sozioemotionalen Bewältigungsstrategien (zum Beispiel negative Selbsteinschätzungen) entgegen zu wirken, entwickelte Lehtinen (1992) ein Training für Kinder der 3. Klasse. Das Kleingruppentrainings mit je drei Schülern wird über einen Zeitraum von 16 Wochen durchgeführt. Pro Woche finden jeweils zwei Sitzungen statt. Das Trainingsmaterial besteht

aus unterschiedlich komplexen Texten, die zum Teil schon im Unterricht behandelt wurden, so dass sie den Kindern bereits bekannt sind.

Es wurde eine Evaluationsstudie mit 48 Kindern, bei denen Probleme hinsichtlich der Verstehens- und Bewältigungsstrategien festgestellt wurden, durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler wurden auf drei Trainingsgruppen sowie eine Kontrollgruppe aufgeteilt, um so die Wirksamkeit der einzelnen Trainingskomponenten bewerten zu können. Die drei Experimentalgruppen unterscheiden sich darin, dass die eine Gruppe ein kognitives Strategietraining, eine weitere Gruppe die sozioemotionale Bewältigungstherapie und die dritte Gruppe eine Kombination aus den beiden Trainings erhielt. Die Inhalte wurden so angepasst, dass die Interventionen der drei Gruppen gleich lang waren. Acht Schülerinnen und Schüler bekamen während ihres normalen Unterrichts noch zusätzliche Trainingsmaßnahmen, die von ihren geschulten Lehrern durchgeführt wurden. Außerdem wurden weitere Schülerinnen und Schüler, die über gute Lern- und Bewältigungsstrategien verfügten, für eine weitere Kontrollgruppe ausgewählt. Diese Kinder erhielten keine weiteren Interventionen.

Im kognitiven Strategietraining wurden folgende Textverarbeitungsstrategien behandelt: (1) Selbstüberwachungstechniken (monitoring), (2) Umgang mit Lernzielen, (3) Aktivierung relevanten Vorwissens sowie (4) Zusammenfassen und Verknüpfen wichtiger Informationen. Diese Strategien wurden den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe der Methode des *Scaffolding* (ähnlich wie beim *Reciprocal Teaching*) vermittelt und mit ihnen geübt. Die sozioemotionale Bewältigungstherapie hatte zur Aufgabe, Annäherungs-Vermeidungskonflikte, Abhängigkeitsverhalten und emotionale Konflikte, die unter Umständen ungünstige Attributionsmuster, gehemmte Handlungen sowie negative Selbstbilder zur Folge haben können, zu bearbeiten.

Es wurden vor, während und nach dem Training Daten zu kognitiven und motivationalen Variablen erhoben. Außerdem mussten die Kinder Texte zusammenfassen, um Strategiewissen und -anwendung zu überprüfen. Dabei wurde untersucht, ob sie die Hauptgedanken des Textes wiedergeben konnten und in der Lage waren, lokale und globale Kohärenzbildung umzusetzen. Der Prä- und Posttest wurde im Abstand von 18 Monaten durchgeführt. Ein wichtiges Kriterium für die Interpretation stellten die Zuwachswerte für die Strategieanwendung dar.

Es konnte in der Kontrollgruppe mit den Schülerinnen und Schülern, die über gute Lern- und Bewältigungsstrategien verfügten, sowie in der Experimentalgruppe mit dem weiterführenden Training, der höchste Zuwachs verzeichnet werden. Die geringste Zuwachsrate zeigte sich in der Kontrollgruppe der schwachen Probanden. Die Gruppe mit der sozioemotionalen Bewältigungstherapie wies die zweitniedrigsten Werte auf, worauf das reine Strategietraining und das kombinierte Training folgten. Ein bedeutsamer Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Trainingsbedingung wird zwar deutlich, allerdings ist aufgrund von fehlenden Angaben zum Post-Test unklar, was den

Interaktionseffekt hervorruft. Es ist denkbar, dass der Unterschied zwischen den Gruppen „schwache Schüler“ und „weiterführendes Training“ den Effekt bedingt. Jedoch ist kritisch anzumerken, dass die Gruppe mit dem weiterführenden Training nur aus acht Schülerinnen und Schülern bestand, die mehr Trainingseinheiten erhielten und zudem aus unterschiedlichen Trainingsgruppen herausgenommen wurden. Darüber hinaus wird die Erfassung der Strategieranwendungen problematisch betrachtet, da lediglich die Qualität der Zusammenfassung der Texte bewertet wurde – der erfolgreiche Einsatz der Strategien blieb unberücksichtigt. Bei Kindern, die eine Sachorientierung aufwiesen, das heißt, die in den Texten ihre Interessen wiederfanden, konnten unter allen Trainingsbedingungen positivere Effekte verzeichnet werden.

Aufgrund differenzierter Maßnahmen ist dieses Programm in der Lage, auch auf emotionale Probleme der Schülerinnen und Schüler einzugehen, wodurch davon auszugehen ist, dass auf diese Weise Effekte eines kognitiven Strategietrainings bei schwachen Kindern verstärkt werden können. Außerdem ist die motivationsfördernde Komponente im Hinblick auf die PISA-Ergebnisse zur Lesemotivation positiv zu bewerten.

6.5 Transactional Strategies Instruction (TSI)

Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald, und Brown (1998) entwickelten mit dem TSI-Ansatz keine abgeschlossene Interventionsmaßnahme, sondern eher ein Modell, das die üblichen Lehrmethoden für die Textarbeit in der Schule ersetzen soll. Die Anzahl der Trainingseinheiten richtet sich nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, so dass Pressley, Wood und Woloshyn (1990) der Auffassung sind, sogar in weniger als zehn Stunden effektiv Strategiewissen und -nutzung vermittelt zu kann. Das Programm legt seinen Schwerpunkt auf die Vermittlung ausgewählter effektiver Lernstrategien (z.B. Visualisieren von Inhalten, Fragen stellen, Verbindungen zum Vorwissen herstellen, Textschwierigkeiten bearbeiten, Zusammenfassen). Zudem wird den Kindern metakognitives Wissen zum Lese- und Verstehensprozess angeeignet. Wie auch schon in anderen Programmen, dient der Lehrer zunächst als Modell, bis er schließlich nur noch als Interaktionspartner fungiert. Da dem TSI-Ansatz die konstruktivistische Perspektive zugrunde liegt, wird den Schülerinnen und Schülern nicht *der eine* richtige Weg der Textbearbeitung vermittelt, sondern die Kinder sollen sich den effektivsten Strategieeinsatz für ihren individuellen Lernprozess aneignen.

Es wurden drei Studien durchgeführt, in denen Schülerinnen und Schüler nach dem TSI-Ansatz unterrichtet wurden (Pressley et al., 1998). Die Kinder stammten aus unterschiedlichen Klassenstufen und wurden jeweils mit einer Kontrollgruppe verglichen. Die erste Studie befasste sich mit leistungsschwachen Schülern der 2. Klasse, die zweite Studie untersuchte Fünft- und Sechstklässler und in der dritten Studie wurden Schüler mit defizitärer Lesekompetenz der Klassen 6 bis 11 überprüft. Das Training konnte von drei Monaten bis zu einem Jahr dauern. Die Autoren berichten von einer hohen Effektivität des TSI-Ansatzes auf die Strategienutzung und das Textverstehen. Da diese Fördermaßnahme ohne einen externen

Trainer im Schulunterricht durchgeführt werden kann, ist sie vergleichsweise leicht im Unterricht umzusetzen.

6.6 Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

Guthrie und Wigfield (1997, 2000) entwickelten das Trainingsprogramm „Concept-Oriented Reading Instruction“ (CORI), in dem sie neben der Lesemotivation auch die konkrete Leseaktivität berücksichtigten. Die Kombination der Faktoren Lesemotivation und Leseaktivität nennen die Autoren „Leseengagement“ (*reading engagement*). Das Ziel von Guthrie und Wigfield ist es, die kognitiven und motivationalen Faktoren zu fördern, um langfristige, positive Effekte auf die Lesekompetenz und das Leseengagement zu erreichen. Das Interventionsprogramm CORI ist für Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse konzipiert und beinhaltet Übungen zum effektiven Einsatz von Lernstrategien mit motivationsfördernden Maßnahmen. Auch hier ist die Trainingdauer unterschiedlich lang – von 12 Wochen (täglich 90-120 Min.) bis zu einem Schuljahr. Dieses Training ist sehr aufwändig und daher als Alternative zum normalen Schulunterricht zu verstehen, zumal es auch keiner externen Trainer bedarf, sondern von geschulten Lehrern durchgeführt werden kann.

Im Mittelpunkt des Programms steht die Vermittlung folgender Strategien: 1) Aktivierung von Vorwissen, 2) Fragen stellen, 3) Informationen suchen, Zusammenfassen, 4) Veranschaulichen mittels Grafiken sowie 5) die Auseinandersetzung mit der Textstruktur. Außerdem soll die Lesemotivation durch verschiedene Instruktionmethoden positiv beeinflusst werden. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, sich mit einem Text aktiv auseinanderzusetzen, wobei sie selber wählen können, wie sie ihre Leseaktivität gestalten möchten (z.B. in Gruppenarbeit). Durch praktische Übungen und Experimente, die die Kinder selbst durchführen, werden ihnen die Inhalte der Texte vermittelt. So erwerben sie Kompetenzen in einem bestimmten Bereich.

In mehreren Evaluationsstudien werden positive Effekte des Trainings auf die Lesemotivation und das Leseengagement berichtet (Guthrie et al., 1998; Guthrie, Wigfield & von Secker, 2000). Es zeigen zum Beispiel Befunde einer Studie, die in 19 3. Klassen durchgeführt wurde (8 CORI-Klassen und 11 traditionell unterrichtete Klassen), dass nach einer zwölfwöchigen Trainingsphase signifikante Unterschiede in der Lesekompetenz zugunsten der CORI-Klassen zu verzeichnen waren. Insgesamt gesehen stellt CORI ein effektives Programm dar, mit dem nicht nur die Lesekompetenz, sondern auch die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann.

6.7 Zusammenfassung und Ausblick

In allen zuvor beschriebenen Programmen steht die Vermittlung von Lese- und Lernstrategien im Vordergrund. Diese wurden auf unterschiedliche Art und Weise, zum Teil sehr erfolgreich, trainiert. Es zeigt sich, dass neben dem Erwerb von Strategien auch die Aneignung von

Personen-, Situations- und Aufgabenwissen eine große Rolle spielt, um positive Effekte auf das Lernverhalten zu erzielen. Allerdings wird der mangelhafte Transfer von Trainingsinhalten auf schulische Lernsituationen kritisch gesehen. Hasselhorn (1999) berichtet dazu, dass nur wenige Programme positive Transfereffekte auf trainingsfernes Material aufweisen und sich der zeitliche Aspekt ebenfalls als problematisch herausgestellt hat. Es gibt keine Angaben zu langfristigen Trainingseffekten, da zwischen der Postmessung und der Follow-up-Erhebung oftmals wenig Zeit lag.

Durch die Betrachtung der PISA-Aufgaben wird deutlich, dass bisherige Trainings einige Defizite im Bereich des verstehenden Umgangs mit Texten aufweisen. Eine wichtige Dimension „Reflexion von Form und Inhalt“ wurde bis dahin kaum berücksichtigt, ebenso fehlt die Vermittlung von metakognitivem Textformatwissen. Die stärkere Berücksichtigung aller Lesedimensionen, unterschiedlicher Textformate und motivationaler Aspekte sowie die gezielte Förderung der intrinsischen Lesemotivation in den Trainingsprogrammen wäre wünschenswert und könnte einen Weg darstellen, um Transferprobleme zu lösen und die Implementierung der Programme in den regulären Unterricht zu ermöglichen.

7 LEKOLEMO

7.1 Konzeptueller Hintergrund

Die Befunde der PISA-Studie sowie die Forschungsergebnisse zum Textverstehen waren die Auslöser für die Entwicklung des Lesetrainings LekoLemo (Programm zur Förderung der **Lesekompetenz** und **Lesemotivation**) für Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse. Die bereits existierenden Programme, die zwar einige Gemeinsamkeiten untereinander aufweisen, unterscheiden sich jedoch in wesentlichen Aspekten, was zum Teil auf den Altersunterschied der Zielgruppen zurückzuführen ist.

LekoLemo stützt sich auf die breite Definition von Lesekompetenz der PISA-Studien. So umfasst die Förderung der Lesekompetenz alle Dimensionen des Lesens, die wie folgt lauten: „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“.

Wie die Analyse von Lehrplänen und Deutsch- bzw. Fachbüchern der Sekundarstufe I zeigt, findet im Deutschunterricht vornehmlich Literaturunterricht statt – ein systematisches Curriculum für Lesekompetenz ist nicht vorgesehen. Da Sachtexte aber im Alltag immer wieder eine Rolle spielen (z.B. Gebrauchsanweisungen, Zeitungsartikel) und auch die Vermittlung von kontinuierlichen (z.B. Beschreibungen, Darlegungen) und nicht-kontinuierlichen (z.B. Tabellen, Schaubilder, Karten) Textformaten anhand von Sachtexten besser durchgeführt werden kann, wird in dem LekoLemo-Training ausschließlich mit diesen gearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch das Training lernen, den Sachtexten Informationen zu entnehmen, um diese langfristig in ihre bereits vorhandenen Wissensstrukturen einzubinden. Das Programm umfasst auf der einen Seite die Vermittlung von metakognitivem Wissen über Lern- und Leseprozesse und auf der anderen Seite die wirksame Anwendung von Lesestrategien.

Ein wichtiges Ziel des LekoLemo-Trainings ist zudem die Förderung der Motivation. Das Leseinteresse bzw. die intrinsische Lesemotivation (vgl. Möller & Schiefele, 2004; Streblow, 2004) soll positiv beeinflusst werden, um das freiwillige Lesen nachhaltig zu unterstützen. Aus diesem Grund wurden besonders Faktoren, die einen positiven Einfluss auf das Leseinteresse und die Lesemotivation haben, bei der Entwicklung des Trainingsmaterials und -ablaufs mit einbezogen (z.B. Kompetenzerleben, Selbstbestimmung, soziale Integration; s. Deci & Ryan, 1985; Interesse; s. Schiefele, 2004b).

Aufgrund des positiven Zusammenhangs zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz in der PISA-Studie (Baumert et al., 2001; Artelt et al., 2002) wurde dieser lesespezifische Ansatz umgesetzt. Diverse Studien belegen, dass die Lesemotivation, die einen starken Effekt auf die Lesekompetenz hat, auch die Lesehäufigkeit beeinflusst (Guthrie & Wigfield, 2000). Nach einer Studie von Wigfield und Guthrie (1997b) lesen insbesondere intrinsisch motivierte Kinder dreimal so viel lesen wie unmotivierte. Das intrinsisch motivierte Lesen wiederum wirkt sich positiv auf die Verarbeitungstiefe des Gelesenen aus

(Ryan & Deci, 2000; Hidi & Harackiewicz, 2000). Zudem kann Schiefele (1990, 1991) in mehreren Untersuchungen zeigen, dass auch das thematische Interesse mit einer tieferen Verarbeitung zusammenhängt. So gilt dieses ebenfalls als wichtiger motivationaler Prädiktor für das Textlernen.

Zusätzlich zum thematischen Interesse und der intrinsischen Motivation hat aber auch die extrinsische Motivation einen Einfluss auf die Lesekompetenz. Voraussetzung für diese positive Beeinflussung ist eine Lesesituation, die von den Schülerinnen und Schülern nicht als kontrollierend wahrgenommen wird. Außerdem darf sich die Lesesituation nicht ungünstig auf die intrinsische Motivation auswirken.

Das LekoLemo-Trainingsprogramm hat sich zur Aufgabe gemacht, die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler – unter Berücksichtigung der Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) – zu fördern. Darüber hinaus stellt das Interesse der Jugendlichen aber auch einen wichtigen Aspekt des Trainings dar, so dass mit Übungen in LekoLemo bestehende Interessen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und neue Interessen geweckt werden sollen, um so eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten und eine wirksame Anwendung der Lesestrategien zu fördern.

In den folgenden Kapiteln werden die Inhalte und Trainingskomponenten dargestellt. Außerdem werden zwei Evaluationsstudien zum LekoLemo-Training berichtet.

7.2 Inhalte und Trainingskomponenten

Im Folgenden werden die Inhalte und Trainingskomponenten dargestellt sowie die konkrete Umsetzung in der Trainingsphase beschrieben. Ein Überblick über die Aspekte des LekoLemo-Trainings befindet sich in Tabelle 4.

Übungen zu den Lesedimensionen

Die Übungen zu den Dimensionen des Lesens sind vergleichbar mit den Aufgaben der PISA-Studie (vgl. Artelt, Stanat et al., 2001). Die Schülerinnen und Schüler lesen Sachtexte und müssen im Anschluss Fragen zu den drei Dimensionen beantworten. Die Aufgaben der ersten Dimension „*Informationen ermitteln*“ erfordern, dass die Jugendlichen dem Text konkrete Informationen entnehmen oder sie indirekt erschließen.

Um den zweiten Aspekt der Lesekompetenz „*textbezogene Interpretation*“ zu trainieren, wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie den Inhalt des Textes kohärent gliedern, um so ein in sich schlüssiges Verständnis für den Inhalt aufzubauen. Dabei ist wichtig, dass die Bedeutung des Textes erfasst wird und Schlussfolgerungen, die über den Text hinausgehen, gezogen werden können. Dieser Bearbeitungsschritt wird von Kintsch (1998) als die „Erstellung eines Situationsmodells des Textinhaltes“ bezeichnet.

In den Aufgaben der dritten Dimension „*Reflektieren und Bewerten von Textinhalt und -form*“ wird von den Jugendlichen verlangt, dass sie zum einen inhaltliche Aussagen des

Textes bewerten und zum anderen das Textformat und die Darstellungsform beurteilen und diskutieren.

Für die optimale Konzeption der Aufgaben wurden noch zusätzlich Zwischenziele festgelegt, die die Schülerinnen und Schüler möglichst im Trainingsverlauf erlangen sollten. Hierbei wurden die Kompetenzstufen der PISA-Studie zu Hilfe genommen. Die einzelnen Stufen definieren bestimmte Anforderungen zu den einzelnen Lesedimensionen. Zur Veranschaulichung sind in Tabelle 2 Beispiele für die höchste (Stufe V) und die niedrigste Kompetenzstufe (Stufe I) dargestellt (Artelt, Stanat et al., 2001).

Tabelle 2: Beschreibung der typischen Anforderungen für Kompetenzstufen I und V (zitiert aus Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 89)

PISA-Lesedimensionen			
	Informationen ermitteln	Textbezogenes Interpretieren	Reflektieren und Bewerten
Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser ...			
Stufe I	... eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung, die von der betreffenden Information erfüllt sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text.	... das Erkennen des Hauptgedanken des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch frühes Erscheinen im Text auffallend formuliert.	... z.B. eine einfache Verbindung zwischen Informationen aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten.
Stufe V	... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und geordnet wiederzugeben. Üblicherweise sind der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Informationen im Text für die Aufgabe relevant ist.	... ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes, dessen Format und Thema unbekannt sind.	... die kritische Bewertung oder das Bilden von Hypothesen, unter Zuhilfenahme von speziellem Wissen. Typischerweise verlangen Aufgaben dieses Niveaus vom Leser den Umgang mit Konzepten, die der Erwartung widersprechen.

Vermittlung und Übung von Lesestrategien

Im vorliegenden Training wird das Augenmerk auf nur wenige, wesentliche Lesestrategien gelegt, die aber in vielfältigen Situationen geübt werden. Damit diese Strategien von Schülerinnen und Schülern auch möglichst effektiv eingesetzt werden, ist es besonders wichtig, ihnen den persönlichen Nutzen des jeweiligen Lerninhaltes näherzubringen. Eine

Studie von Leutner et al. (2001) unterstützt diese Vorgehensweise, da die Autoren belegen können, dass Studierenden, denen der persönliche Nutzen des Lerninhaltes verdeutlicht wurde, häufiger Inhalte eines Strategietrainings umsetzten und sich mehr Wissen bei der Textverarbeitung aneignen.

Folgende Strategien werden als wichtig und zielführend erachtet und im Training vermittelt:

1. Bevor der Text gelesen wird: *Vorwissen aktivieren.*

Die Schülerinnen und Schüler werden gefragt, welche Erwartungen sie an den Text haben. Wenn sie bereits etwas über das Thema wissen, sollen sie dies ihren Mitschülern mitteilen. Diese Strategie des Elaborierens dient dazu, dass die Jugendlichen das neue Thema oder die neuen Informationen mit ihrem vorhandenen Wissen in Beziehung setzen, um so das Neue besser zu verstehen und um einen leichteren Zugang zum Text zu bekommen.


2. Während der Text gelesen wird: *Wichtiges erkennen und unterstreichen; Methoden im Umgang mit Textschwierigkeiten.*

Mit dieser Strategie des Organisierens sollen die Schülerinnen und Schüler eine Ordnung der Informationen herstellen, um so die Informationsfülle zu reduzieren und die Hauptideen zu bestimmen. Außerdem sollen sie einen angemessenen Umgang mit Textschwierigkeiten erlernen, das heißt, bei schwierigen Worten auf keinen Fall weiterlesen, sondern überlegen, wie sie dieses Verständnisproblem lösen können (z.B. im Lexikon nachschlagen).

3. Nachdem der Text gelesen wurde: *Wichtiges zusammenfassen und fragen, ob die Erwartungen an den Text erfüllt wurden.*

Diese Strategie zielt darauf ab, den Text auf seine wesentlichen Aussagen zu reduzieren und die Hauptideen herauszustellen. Außerdem wird am Ende erneut Bezug auf die eingangs formulierten Fragen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler genommen.


Zu Beginn des Trainings erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Lesefahrplan (siehe Abbildung 4) mit genannten Strategien, der ihnen ausführlich erläutert wird. Außerdem werden sie aufgefordert, bei jedem Text nach diesem Plan vorzugehen.



Lesestrategien


Bevor ich den Text lese...


Was fällt mir zur Überschrift ein?




Was weiß ich über dieses Thema?
Was erwarte ich von dem Text?
Was interessiert mich an diesem Thema?

Während ich den Text lese...

Wichtiges  unterstreichen!

Habe ich alles verstanden .

Falls nicht → Was genau habe ich nicht verstanden?
(einzelne Worte oder Zusammenhänge)
Kann ich jemanden fragen?
Kann ich es in einem Lexikon nachschlagen?

Tabellen und Grafiken beachten! 

Nachdem ich den Text gelesen habe.....

Wichtiges zusammenfassen!


Wichtige Informationen in eigene Worte fassen!
Was war mir neu? 

Abbildung 4: Lesefahrplan

Vermittlung von Wissen über Textformate

Ein wichtiger Bestandteil des Trainings ist die Vermittlung von Wissen über Textformate. Zu den Textformaten gehören kontinuierliche Texte wie z.B. Beschreibung, Erzählung, Darlegung, Argumentation, Anweisung oder Hypertext. Informationen können aber auch in nicht-kontinuierlichen Texten wie z.B. Liste, Tabelle, Schaubild, Diagramm, Karte oder Formular dargestellt werden (Artelt, Stanat et al., 2001; vgl. Tabelle 3). Ein kontinuierlicher Text kann durch Absätze, Einrücken, Gliederungen, Unterstreichungen, Aufzählungen etc. strukturiert werden. Dadurch wird es dem Leser erleichtert, den Aufbau und die Kohärenz des Inhalts zu verstehen. Außerdem kann explizites Wissen über Textformate hilfreich sein, um sowohl Informationen gezielt im Text zu ermitteln, als auch Inhalt und Form eines Textes besser beurteilen zu können. Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler auch schwierige Texte besser strukturieren und verstehen. Da nicht-kontinuierliche Textformate häufig in schulischen Fachbüchern und in Sachtexten aus anderen Büchern oder Zeitschriften verwendet werden, wird diese Form der Informationsdarstellung auch im Training intensiv vermittelt.

Tabelle 3: Im LekoLemo-Training verwendete Textformate (zitiert aus Souvignier, Streblov, Holodynski & Schiefele, 2007, S. 75)

Kontinuierliche Textformate	
Darlegung	Zu einer Fragestellung werden die zentralen Konzepte und ihre Bestandteile definiert und es wird erklärt, wie diese Konzepte und Bestandteile miteinander zusammenhängen. Beispiele oder ggf. empirische Befunde werden als Beleg angeführt.
Nicht-kontinuierliche Textformate	
Liste	Eine Reihe von Einträgen mit mindestens einer gemeinsamen Eigenschaft, die als Bezeichnung oder Titel für die Liste verwendet werden kann.
Tabelle	Sie besteht aus Reihen und Spalten. In der Regel haben alle Einträge in einer Spalte und in einer Reihe jeweils gemeinsame Eigenschaften, so dass die Bezeichnung von Spalten und Reihen Teil der Informationsstruktur des Textes sind.
Schaubild	Es ist eine bildliche Darstellung von Daten, um Informationen, die in Zahlen- und Tabellenform vorliegen, optisch gut fassbar zu vermitteln.
Diagramm	Es ist eine bildliche Darstellung von Verfahrensweisen (wie etwas gemacht wird) oder Funktionsweisen (wie etwas funktioniert), die in technischen Beschreibungen, Anleitungen oder dargelegten Texten zur Veranschaulichung verwendet werden.
Karte	Sie beinhaltet geographische Beziehungen von Orten in bildlicher Form. Thematische Karten stellen Beziehungen zwischen Orten und sozialen oder physischen Eigenschaften dar, Straßenkarten z.B. geben Entfernungen und Streckenverläufe zwischen bestimmten Orten an.

Bislang erfolgte weder in systematischen Trainingsverfahren noch in Schulcurricula eine Vermittlung über Textformate. In der Schema-Theorie von Spiro (1980), in der Unterschiede in der Lesekompetenz auch auf die Verfügbarkeit relevanter Textschemata zurückgeführt werden, wird jedoch verdeutlicht, wie wichtig Textformatwissen ist. Ebenso sehen van Dijk und Kintsch (1983) Textschemata als einen Aspekt des Vorwissens an, der dem Leser das Verstehen des Textes erleichtert. Aus diesem Grund ist es nachvollziehbar, dass das metakognitive Wissen über die unterschiedlichen Textformate den Verstehensprozess unterstützen kann.

Zu Beginn des Trainings wird eine Einführungsstunde mit der Übung von diversen Textformaten gestaltet. Hierbei werden die einzelnen Textformate, die auch im Textmaterial verwendet werden, vorgestellt und deren Bedeutung erläutert. Die Schülerinnen und Schüler haben zunächst die Aufgabe, unterschiedliche Textformate richtig zu benennen. Anschließend werden ihnen Fragen dazu gestellt. Zur Beantwortung dieser Fragen müssen sie nun Informationen aus den zuvor präsentierten Formaten entnehmen (siehe Anhang A).

Förderung der intrinsischen Lesemotivation

Ein weiterer zentraler Aspekt des Trainings stellt die Förderung der intrinsischen Lesemotivation dar. Um das freiwillige Lesen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wurde bei der Entwicklung des Trainings die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) integriert. Im Vordergrund der Theorie stehen drei psychologische Grundbedürfnisse – Kompetenzerleben, Selbstbestimmung und soziale Integration. Es wird davon ausgegangen, dass diese Faktoren einen positiven Einfluss auf das Leseinteresse und die Lesemotivation haben. Zudem wurde bei der Konstruktion des Trainings die Interessentheorie von Krapp (2001) berücksichtigt. Diese postuliert, dass die Schülerinnen und Schüler den Nutzen des Lernstoffs erfassen und möglichst einen Bezug zu ihrer Umwelt herstellen sollen, um eine Förderung der intrinsischen Motivation zu gewährleisten.

Aufgrund dieser Aspekte soll die Förderung in folgenden Bereichen durchgeführt werden:

1. *Soziale Einbindung*: Die Schülerinnen und Schüler sollen in den Klassenverband integriert werden und sich dadurch stärker eingebunden fühlen. Auf diese Weise haben sie die Gelegenheit, gemeinsam mit ihren Mitschülern zu lernen.
2. *Kompetenzwahrnehmung*: Die Schülerinnen und Schüler sollen bewusst erleben, dass sie durch die Auseinandersetzung mit den Texten ihre Kompetenz erweitern, und damit sowohl ihr Wissen als auch ihre Fähigkeiten steigern können.
3. *Selbstbestimmung*: Bei der Textbearbeitung sollen die Jugendlichen Wahlmöglichkeiten haben, um ihr Lernen als selbstbestimmt erleben.
4. *Bedeutungsgehalt des Lernstoffs*: Die Schülerinnen und Schüler sollen bewusst wahrnehmen, dass der Lernstoff nützlich ist und dieser möglicherweise auch einen Bezug zu ihrer Lebensumwelt hat.

Die genannten motivationsförderlichen Aspekte im Training werden folgendermaßen umgesetzt:

Arbeit in Kleingruppen. Durch die Arbeit in Kleingruppen soll eine soziale Einbindung gefördert werden. Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat die Aufgabe, eine leistungsheterogene Gruppe zusammenzustellen, wobei darauf geachtet werden sollte, welche Jugendlichen gerne miteinander arbeiten. Die schwächeren Schülerinnen und Schüler sollen auf diese Art und Weise dazu motiviert werden, sich auch aktiv zu beteiligen.

Schüler als Experten. Die Jugendlichen wählen zu Beginn des Trainings aus dem vorgegebenen Pool einen Text aus. In der Rolle des „Experten“ besprechen sie diesen anhand des Lesefahrplans in ihrer Kleingruppe, so dass jeder Schüler einmal durch eine Trainingssitzung geführt hat. Dieses Vorgehen wurde von dem „Reciprocal Teaching“ von Palincsar und Brown (1984) adaptiert und soll das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler fördern sowie die schwachen Schülerinnen und Schüler aktivieren. Zu Beginn des Trainings ist der Trainer als Experte noch stark involviert und gibt die Strukturierung der

Bearbeitung der Texte vor. Nach und nach zieht er sich zurück und übergibt diese Strukturierungsaufgaben dem jeweiligen Experten, so dass dieser durch den Text führt und auf den effektiven Einsatz der Lesestrategien achtet.

Freie Themenwahl. Den Schülerinnen und Schülern wird ein Pool an Themen mit vorbereiteten Sachtexten zur Verfügung gestellt, aus dem sie frei wählen können. Dadurch bestimmen sie innerhalb ihrer Kleingruppe selber, welche Themen sie behandeln möchten. Diese Wahlmöglichkeit soll die Selbstbestimmung der Jugendlichen positiv beeinflussen.

Tabelle 4: Überblick über die einzelnen Trainingskomponenten des LekoLemo-Trainings (zitiert aus Souvignier, Streblo, Holodyski & Schiefele, 2007, S. 71)

Trainingskomponente	Umsetzung
Lesedimension nach PISA	Aufgaben zu allen PISA-Lesedimensionen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Informationen aus dem Text ermitteln 2. Textbezogenes Interpretieren 3. Reflexion über Form und Inhalt des Textes
Lesestrategien	Strategiefahrplan: <ol style="list-style-type: none"> a) Vorwissen aktivieren b) Wichtiges unterstreichen c) Umgang mit Textschwierigkeiten d) Zusammenfassen in eigenen Worten e) Überwachung des Verstehensprozesses
Textformatwissen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vermittlung von metakognitivem Textformatwissen 2. Variation der Textformate <ol style="list-style-type: none"> a) kontinuierliche Textformate b) nicht-kontinuierliche Textformate
Lesemotivation	<p>Gebrauchswert des Lesens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bereichen, in denen Lesen von Bedeutung ist • praktische Bezüge und persönliche Bedeutung der neu erworbenen Inhalte herausarbeiten <p>Kompetenzerleben</p> <ul style="list-style-type: none"> • reciprocal teaching, Schülerinnen und Schüler als Experten • Überprüfung des eigenen Wissenzuwachs <p>Selbstbestimmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler wählen selbst ihre Themen • Schülerinnen und Schüler entwickeln individuell optimale Strategienutzung <p>Soziale Integration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kleingruppenarbeit • reciprocal teaching

Nutzen der Inhalte betonen und Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen. Damit die Jugendlichen die Bedeutung der Inhalte des Lesetrainings begreifen, wird ihnen der konkrete Nutzen der Trainingsinhalte aufgezeigt. Des Weiteren wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Erfahrungen zu den einzelnen Themen mitzuteilen und auszutauschen. Vor der Bearbeitung der Sachtexte werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie bereits etwas über das Thema wissen, was sie daran interessiert und welche Fragen sie durch den Text beantwortet haben möchten. Am Ende der Textbesprechung werden die eingangs erwähnten Punkte der Jugendlichen erneut aufgegriffen.

Motivierende Rückmeldungen geben. Durch das richtige Beantworten der Fragen am Ende eines jeden Textes, der abschließenden Quizfragen oder durch das Beisteuern von richtigen Kommentaren, können die Schülerinnen und Schüler entsprechende Rückmeldungen bekommen. Besonders wichtig dabei ist, dass dieses Feedback ausschließlich positiv formuliert wird. Das Beantworten der Fragen hat außerdem den Effekt, dass es sich positiv auf das Kompetenzerleben der Jugendlichen auswirkt, da sie selber den Wissenszuwachs wahrnehmen können.

7.3 Bericht über zwei Evaluationsstudien

Streblow, Holodynski und Schiefele (2007) führten im Vorfeld bereits zwei LekoLemo-Trainingsstudien durch, wobei es das vorrangige Ziel der ersten Studie war, das Training auf Praktikabilität und Effektivität zu überprüfen. Darüber hinaus wurde aber auch mit einem positiven Trainingseffekt auf die Lesekompetenz und die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler gerechnet. Das Training, das in der 7. Klasse einer Realschule durchgeführt wurde, umfasste 10 Trainingseinheiten zu jeweils 45 Minuten (eine Schulstunde). Die Schülerinnen und Schüler wurden von der Klassenlehrerin in Kleingruppen zu fünf Personen eingeteilt und jeweils von einem geschulten externen Trainer unterrichtet. An der Studie nahmen zwei Klassen teil, wovon eine das Lesetraining durchführte und die andere als Kontrollgruppe diente. In der Lesetrainingsklasse waren 30 Schülerinnen und Schüler – 12 Jungen und 18 Mädchen. Ein Junge und 3 Mädchen nahmen nicht am Prä- oder Posttest teil. Die Kontrollgruppe umfasste 30 Jugendliche – 10 Jungen und 20 Mädchen. Aus dieser Klasse nahmen ein Mädchen und ein Junge nicht am Posttest teil. Hinsichtlich der Deutschnote gab es zwischen den beiden Klassen keine Unterschiede.

Für die Prä- und Posttrainingsmessung bekamen die Schüler jeweils einen Fragebogen, der aus einem Lesetest und einer Skala zur Lesemotivation bestand. Zur Erfassung der Lesekompetenz mussten die Schülerinnen und Schüler einen Lesetest bearbeiten, der aus zwei Texten bestand, die aus dem veröffentlichten Aufgabenpool der PISA-Studien entnommen wurden (Baumert et al., 2001). Für den Prätest wurden die Texte „Computerspiele sind nur selten schlecht für Kinder“ (aus dem nationalen Ergänzungstest) und „Graffiti“ ausgewählt. Der Posttest setzte sich aus den Texten „Die Entstehung des

Mondes“ (aus dem nationalen Ergänzungstest) und „Programm zur freiwilligen Grippeschutzimpfung bei ACOL“ zusammen. Die Lesemotivation wurde anhand einer Skala mit sechs sechsstufigen Items gemessen (z.B. „Lesen wirkt sich meist positiv auf meine Stimmung aus.“ oder „Lesen ist mir wichtiger als Fernsehen oder Computerspielen.“)

Zunächst wurde überprüft, ob die Trainings- und Kontrollgruppe von einem vergleichbaren Niveau ausgehen. Die Varianzanalyse mit der Versuchsbedingung als unabhängigen Faktor, die für jede abhängige Variable berechnet wurde, hatte zum Ergebnis, dass die Trainings- und Kontrollgruppe vergleichbare Leseleistungen und Einschätzungen der Lesemotivation aufwiesen. Um zu überprüfen, ob das Training einen Effekt hatte, wurde für die Motivationsskala eine Varianzanalyse mit Messwiederholung unter Berücksichtigung der Versuchsbedingung und des Messwiederholungsfaktors gerechnet. Für die Lesekompetenz wurde nur eine Varianzanalyse mit Versuchsbedingung als unabhängige Variable und der jeweiligen Prämessung als Kovariate gerechnet, da die Prä- und Postmessung aus unterschiedlichen Tests bestanden.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Training nicht den gewünschten positiven Effekt auf die Lesekompetenz hatte. Außerdem bewerteten die Schülerinnen und Schüler der Trainingsklasse ihre Lesemotivation nach dem Training niedriger, als die der Kontrollgruppe. Die erste Version des LekoLemo-Trainings konnte also die Lesekompetenz der Jugendlichen in 10 Schulstunden nicht erhöhen. Ein wichtiger Punkt zur Steigerung der Effektivität des Trainings wäre die Erweiterung des Trainingsumfangs, damit die Schülerinnen und Schüler mehr Zeit haben, um das Wissen über Textformate zu festigen und die Lesestrategien anzuwenden.

Die Autoren wollten mit dieser ersten Studie aber vorrangig testen, ob das Training auf diese Weise durchführbar ist. Es war wichtig herauszufinden, ob die Zeitplanung realistisch ist, die Texte angemessen hinsichtlich der Schwierigkeit sind und ob das Interesse der Jugendlichen geweckt werden konnte. Nach Beurteilung der Trainer könnten folgende Aspekte des Materials und der Durchführung verbessert werden: (1) Einzelne Textabschnitte waren zu schwer geschrieben und einige Aufgaben zu komplex. (2) Die Schüler haben die Texte in Bezug auf Anreiz und Verständlichkeit sehr unterschiedlich bewertet und es hätte eine größere Bandbreite an Themen geben können. (3) Für die Bearbeitung eines Textes und eine entsprechende Rückmeldung war eine Schulstunde zu kurz. Hier wäre die Ausweitung der Trainingszeit angebracht, da eine Kürzung der Texte und Aufgaben nicht sinnvoll erscheint.

Diese Kritikpunkte bezüglich des Materials und der Durchführung wurden für die zweite Trainingsstudie aufgegriffen und verbessert. Die Texte wurden so überarbeitet, dass sie sich auf einem vergleichbaren Verständlichkeitsniveau befanden. Außerdem wurden die Fragen zu den Texten konkretisiert und erkennbar den Lesedimensionen zugeordnet. Darüber hinaus wurde der Textpool erweitert und die Trainingseinheit auf eine Doppelstunde (2 x 45

Minuten) ausgeweitet, so dass mehr Zeit für das Bearbeiten der Texte und der dazugehörigen Fragen blieb. Dadurch wurde ein größerer Effekt des Trainings erhofft. Streblov et al. (2007) nahmen an, dass es aufgrund der Überarbeitung des Trainingsmaterials und der Verdopplung des Trainingsumfangs einen positiven Trainingseffekt auf die Lesekompetenz und Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler geben wird.

Das Training fand wieder in einer 7. Klasse einer (anderen) Realschule statt. Eine zweite Klasse der siebten Jahrgangsstufe stellte sich als Kontrollgruppe zu Verfügung. Die Experimentalklasse umfasste 14 Mädchen und 12 Jungen, von denen lediglich ein Mädchen nicht am Lesetraining sowie dem Prä- und Posttest teilnahm. Die Kontrollklasse wird von 14 Mädchen und 16 Jungen besucht. Von diesen Schülerinnen und Schülern bekamen 9 Kinder von ihren Eltern keine Erlaubnis am Prä- und Posttest teilzunehmen. Zudem fehlten 3 Kinder krankheitsbedingt bei der Prä- oder Postmessung. Zwischen der Lesetrainings- und Kontrollgruppe gab es keine Unterschiede in Bezug auf den Notendurchschnitt im Fach Deutsch.

Für den Prä- und Posttest wurden die gleichen Lesetests und Motivationskalen wie in der ersten Studie verwendet. Das Lesetraining umfasste erneut 10 Sitzungen, jedoch dauerte eine Sitzung diesmal 90 Minuten. Wie schon in der ersten Studie, teilte die Klassenlehrerin die Jugendlichen in fünf gemischtgeschlechtliche, leistungsheterogene Kleingruppen auf. So wurden zwei Gruppen mit jeweils vier Kindern und drei Gruppen mit jeweils sechs Kindern gebildet.

Auch in dieser Studie wurde zunächst überprüft, ob die Trainings- und Kontrollgruppe das gleiche Ausgangsniveau aufwiesen. Es wurde eine univariate Varianzanalyse mit der Versuchsbedingung als unabhängige Variable und Lesekompetenz und Lesemotivation als abhängige Variable berechnet. Es zeigt sich, dass die Kontrollgruppe schlechtere Leseleistungen als die Experimentalgruppe zum ersten Messzeitpunkt erbrachten. Hinsichtlich der Lesemotivation gab es jedoch keine signifikanten Unterschiede.

Trotz der Überarbeitung des Trainingsmaterials und der Verdopplung der Trainingseinheiten von 45 auf 90 Minuten zeigt das Training keinen positiven Effekt auf die Lesemotivation und die Lesekompetenz. Die Autoren sehen hierfür verschiedene Gründe: (1) Der Posttest fand nur einen Tag vor den Sommerferien statt, so dass besonders die Jungen nicht sehr motiviert waren. (2) Die Stichprobe hätte größer sein können. (3) Eine zufällige Verteilung nicht nur der Klassen, sondern auch der Personen auf die Bedingungen wären von Vorteil gewesen. (4) Die Schülerinnen und Schüler hätten selbst an der Bildung der Kleingruppen beteiligt sein müssen, um so den Aspekt der Selbstbestimmung zur Förderung der intrinsischen Motivation zu unterstützen.

Streblov et al. (2007) stellten weitere Überlegungen an, wie das Training verbessert werden könnte. Da das Interesse der Jugendlichen an den ausgewählten Themen recht unterschiedlich war und es so einigen Kindern schwer fiel, konzentriert bei den für sie

uninteressanten Themen mitzuarbeiten, kamen sie zu dem Schluss, dass bei der Weiterentwicklung des Trainings der Textpool mit weiteren Themen ergänzt werden müsse.

7.4 Zusammenfassung und Ausblick

Wie durch die beiden Evaluationsstudien von Streblov et al. (2007) deutlich wird, befindet sich das LekoLemo-Training für Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe noch in der Entwicklungsphase. Die einzelnen Komponenten des Trainings müssen detaillierter ausgearbeitet und die Zusammenstellung noch genauer aufeinander abgestimmt werden. Das Lesetraining stützt sich auf eine breite Definition von Lesekompetenz, auf der ebenfalls die PISA-Studie basiert. Die Förderung umfasst alle Dimensionen des Lesens. Dabei ist hervorzuheben, dass auch die Reflexion über Inhalt und Form eines Textes Bestandteil des Trainings ist. Die Konzeption des LekoLemo-Trainings unterscheidet sich außerdem durch die zusätzliche Verwendung von nicht-kontinuierlichen Textformaten deutlich von anderen Lesetrainings. Diese Interventionsprogramme beschränken sich in der Regel auf kontinuierliche Textformate wie Darlegung oder Erzählung. Ein weiterer neuer Aspekt des Trainings stellt die explizite Förderung der intrinsischen Lesemotivation dar, wobei bei der Entwicklung des Lesetrainings die wesentlichen Befunde zur Lesemotivation berücksichtigt wurden. Ein zusätzlicher Vorteil dieses Interventionsprogramms liegt in dem Trainingsumfang sowie in der Konzeption eines Kleingruppentrainings. Hierdurch handelt es sich bei LekoLemo um ein kurzes, praktikables Förderprogramm.

Die Befunde der beiden Studien von Streblov et al. (2007) weisen darauf hin, dass eine Überarbeitung des Trainingsmaterials zwingend erforderlich ist. Besonders der Textpool müsste um weitere Themen ergänzt werden, um so das Interesse der Jugendlichen zu wecken und um ihre aktive Teilnahme am Training zu unterstützen. Außerdem muss eine Verkürzung der Texte stattfinden, damit mehr Zeit für die aktive Textarbeit, wie z.B. das sinnvolle Einsetzen von Lesestrategien, bleibt. Auf diese Weise kann die Gruppenarbeit noch mehr gefördert werden und es bleibt mehr Raum für die individuelle Vorgehensweise der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Insgesamt liefern die beiden Studien wichtige Hinweise darüber, dass die zeitlich begrenzte Pilotversion des LekoLemo-Trainings, die der Erprobung des Textmaterials sowie der Trainingsprozedur diente, zwar positive Wirkungen erkennen lässt, jedoch konzeptuell optimiert werden muss.

8 ABLEITUNG DER FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Zur Förderung der Lesekompetenz wurden bereits einige Trainingsprogramme konzipiert (siehe Abschnitt 6). Jedoch steht bei den meisten dieser Interventionsmaßnahmen ausschließlich die Vermittlung und Einübung unterschiedlicher Lesestrategien im Vordergrund; die Berücksichtigung von verschiedenen Lesedimensionen oder Textformaten findet nicht statt. Ebenso wird die Förderung der Lesemotivation vernachlässigt (Strebblow, 2004). Aufgrund dieser Defizite in den bereits bestehenden Förderprogrammen, wurde die Entwicklung eines umfassenden Programms für wichtig erachtet. Im LekoLemo-Programm werden neben der Vermittlung von Lesestrategien, auch unterschiedliche Textformate geübt sowie die Lesedimensionen berücksichtigt. Zudem wird in dem Training die Lesemotivation explizit gefördert.

Der hohe Bedarf an Förderprogrammen wird besonders durch das Ergebnis der PISA-Studien, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Leseleistung extreme Leistungsunterschiede aufweisen, deutlich. Der Anteil der Jugendlichen, die die Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht erfüllen und somit zur Risikogruppe zählen, ist mit knapp 10 Prozent erstaunlich hoch. Diese Schülerinnen und Schüler haben bereits mit sehr einfach geschriebenen Texten erhebliche Probleme und sind kaum in der Lage, Inhalte zu reflektieren und zu bewerten (Artelt, Stanat et al., 2001). Ein weiterer wichtiger Aspekt neben dem Verständnisproblem ist die mangelnde Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler. In der internationalen Vergleichsstudie PISA 2000 berichten knapp 50 Prozent der deutschen Teilnehmer, dass sie nie zum Vergnügen lesen würden.

In der vorliegenden Arbeit soll überprüft werden, ob das bereits modifizierte Trainingsprogramm LekoLemo (Strebblow, Schiefele, Holodynski & Meyer, 2005) einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz und Lesemotivation von Jugendlichen hat und darüber hinaus in der Lage ist, Lesestrategien nachhaltig zu vermitteln. Anhand von verschiedenen Sachtexten, die sowohl kontinuierliche, als auch nicht-kontinuierliche Textformate umfassen, wurden die für die PISA-Studie 2000 konzipierten Lesedimensionen bearbeitet und geübt.

Da bereits die Ergebnisse der PISA-Studien Hinweise auf Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Lesestrategien, der Lesekompetenz sowie der Lesemotivation liefern, sind auch die Analysen dieser Untersuchungen in Bezug auf geschlechtsbezogenen Differenzen von großem Interesse. So zeigt sich in der PISA-Studie 2000, dass die Jungen stärker den Einsatz von Elaborationsstrategien bevorzugen, während Mädchen in der Untersuchung angeben, stärker Wiederholungs- und Kontrollstrategien als Jungen zu verwenden (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). In Studien, in denen Studierende befragt wurden, kann nachgewiesen werden, dass die weiblichen Probanden insgesamt mehr und häufiger Lernstrategien nutzen als die männlichen Teilnehmer (z.B. Schiefele, Strebblow, Ermgassen und Moschner, 2003). Außerdem gaben Studentinnen in einer Studie von Moschner (2000)

an, dass sie häufiger wiederholen, organisieren und gemeinsam mit anderen lernen, dafür aber weniger elaborieren als ihre männlichen Kommilitonen.

Weitere geschlechtsbezogene Differenzen können in den PISA-Studien auch hinsichtlich der Lesekompetenz und Lesemotivation gefunden werden. Durch die PISA-Befunde wird zum einen belegt, dass die Mädchen aller Teilnehmerstaaten im Bereich Lesen bessere Ergebnisse erreichten als die Jungen (Baumert et al., 2001). Zum anderen zeigt sich, dass diese Geschlechterunterschiede überwiegend durch die motivationalen Variablen vermittelt sind. Die Mädchen gaben nicht nur an, ein höheres Leseinteresse und positiveres verbales Selbstkonzept zu haben, sondern berichteten auch von einer höheren Lesemotivation und einem positiveren Leseverhalten als die Jungen.

Eine Studie von Wigfield und Guthrie (1997b) macht deutlich, dass bereits bei Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Lesemotivation auftreten können. Da die Jugendlichen, die am LekoLemo-Training teilgenommen haben, jünger als die Teilnehmer der PISA-Studien waren (7. Klasse im Vergleich zur 9. Klasse), sollen auf der Grundlage der Ergebnisse von Wigfield und Guthrie (1997b) die vorliegenden Daten hinsichtlich möglicher geschlechtsbezogener Differenzen analysiert werden. Die Fragestellung und Hypothesen dazu lauten wie folgt:

- 1) Lassen sich Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Lesekompetenz, der Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts und der Nutzung der Lesestrategien von Mädchen und Jungen finden?

Hypothese a:

Die Mädchen weisen eine höhere Lesekompetenz als die Jungen auf.

Hypothese b:

Die berichtete Lesemotivation der Mädchen ist positiver als die der Jungen.

Hypothese c:

Die Jungen berichten über ein geringeres lesebezogenes Selbstkonzept als die Mädchen.

Hypothese d:

Die Jungen berichten einen stärkeren Einsatz von Elaborationsstrategien als die Mädchen.

Hypothese e:

Die Mädchen geben an, mehr Organisations- und Kontrollstrategien zu verwenden als die Jungen.

Im LekoLemo-Training spielen die Vermittlung und der Einsatz von Lesestrategien eine zentrale Rolle. So können auch Artelt, Demmrich und Baumert (2001) mittels einer Clusteranalyse in ihrem Modell zum selbstregulierten Lernen nachweisen, dass sich gutes Strategiewissen positiv auf die Lesekompetenz auswirkt (vgl. Abschnitt 2.3). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass das Lesestrategiewissen den größten Einfluss auf die Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern hat. So liefert eine Untersuchung von Guthrie (2004) Hinweise darauf, dass ein guter Leser sich auf der einen Seite durch eine hohe kognitive Leistungsfähigkeit, einem guten Vorwissen und einer hohen Motivation auszeichnet, auf der anderen Seite aber auch effektiv Lesestrategien anwendet. Darüber hinaus kann die Wirksamkeit von Lesestrategien auch in der PISA-Studie 2000 belegt werden. Es zeigt sich, dass die teilnehmenden Jugendlichen, die über ein hohes Wissen zum Thema Lesestrategie verfügten, die besten Leistungen im Lesetest erbrachten. Angeregt durch diese Befunde wurde bei der Konzeption auch die Vermittlung und der Einsatz von Lesestrategien als wichtiger Bestandteil in das LekoLemo-Training integriert, um die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen.

In der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) wird postuliert, dass durch eine gezielte Unterstützung der menschlichen Basisbedürfnisse (Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit) die Motivation positiv beeinflusst werden kann. In entsprechenden Studien kann nachgewiesen werden, dass sich die Unterstützung dieser Bedürfnisse sowohl günstig auf die intrinsische als auch auf die extrinsische Motivation auswirkt. Die extrinsische Motivation stellt einen wichtigen Aspekt bei der Internalisation und Integration dar. Durch diese beiden Prozesse werden externe Werte in das eigene Selbst übernommen und auf diese Weise als selbstbestimmt erlebt. Da ein Hauptziel des vorliegenden Interventionsprogramms sowohl die Förderung der intrinsischen als auch extrinsischen Lesemotivation der trainierten Jugendlichen darstellt, finden die drei psychologischen Basisbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie im Training ebenfalls große Berücksichtigung. Die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler, die den zentraleren Motivationsaspekt des Trainings darstellt, soll durch das Gefühl von Kompetenz sowie selbstbestimmtem Lernen und Handeln gefördert werden. Die extrinsische Motivation wird unterstützt, indem die Jugendlichen in Kleingruppen arbeiten und so soziale Eingebundenheit erleben. Außerdem wird immer wieder die Nützlichkeit des Lesens betont, wodurch ebenfalls die extrinsische Motivation gefördert werden soll.

Aus den beschriebenen Aspekten lässt sich folgende Fragestellung mit den dazugehörigen Hypothesen ableiten:

- 2) Kann durch das LekoLemo-Training die Lesekompetenz, die Lesemotivation sowie der Einsatz der Lesestrategien der Schülerinnen und Schüler signifikant erhöht werden?

Hypothese a:

Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe kann durch das LekoLemo-Training im Vergleich zu den Jugendlichen der Kontrollgruppe signifikant erhöht werden.

Hypothese b:

Die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe wird durch das LekoLemo-Training im Vergleich zu den Jugendlichen der Kontrollgruppe signifikant gesteigert.

Hypothese c:

Der Einsatz von Lesestrategien durch die Jugendlichen der Experimentalgruppe kann durch die systematische Vermittlung der Strategien im Vergleich zu den Jugendlichen der Kontrollgruppe gesteigert werden.

In dem bereits erwähnten Modell von Artel, Demmrich und Baumert (2001) wird über den direkten Einfluss des lesebezogenen Selbstkonzepts auf die Lesekompetenz berichtet. Ferner kann sich das Selbstkonzept Lesen auch indirekt über die motivationalen Faktoren auf die Leseleistung auswirken, wovon auch Möller und Schiefele (2004) in ihrem Erwartungs-Wert-Modell ausgehen (vgl. Abschnitt 3.2.2). Die Autoren postulieren, dass das lesebezogene Selbstkonzept – vermittelt über die Lesemotivation und das Leseverhalten – die Lesekompetenz beeinflusst.

Die Ursachenzuschreibung von Kindern in Leistungssituationen nimmt am Ende der Grundschulzeit im Vergleich zu deren Beginn deutlich zu. Damit werden die Leistungsrückmeldungen vermehrt auf die eigene Person bezogen und haben somit einen Einfluss auf das Selbstkonzept. Daraus resultiert, dass sich positive Rückmeldungen und positive Leseerfahrungen günstig auf das lesebezogene Selbstkonzept von Jugendlichen auswirken (Streblow, 2004). Da das Selbstkonzept Lesen ein bezugsgruppenabhängiges Konstrukt ist, kann durch entsprechende Instruktionen die Vergleichsperspektive der Schülerinnen und Schüler verändert werden, wodurch wiederum das lesebezogene Selbstkonzept beeinflusst wird. Bei der Konzeption des LekoLemo-Trainings wurde versucht, diese Aspekte mit einzubeziehen, um einen möglichst positiven Einfluss auf das lesebezogene Selbstkonzept der Jugendlichen herbeizuführen. Aus diesen Ausführungen ergibt sich zusammenfassend folgende Fragestellung und Hypothese:

- 3) Kann das LekoLemo-Training das lesebezogene Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen?

Hypothese:

Das lesebezogene Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe hat sich durch den Einsatz des LekoLemo-Trainings im Vergleich zu den Jugendlichen der Kontrollgruppe signifikant erhöht.

Das Ziel des LekoLemo-Trainings ist die Förderung der Lesekompetenz sowie die Steigerung der Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts und der Nutzung der Lesestrategien unmittelbar nach Beendigung des Lesetrainings. Darüber hinaus soll das Interventionsprogramm aber auch die Dauerhaftigkeit der Trainingswirkung sichern. Das heißt, die erhöhte Lesekompetenz und Lesemotivation, das gesteigerte lesebezogene Selbstkonzept sowie die effektivere Nutzung der Lesestrategien sollen auch zwei Monaten nach dem Trainingsende nachweisbar sein (vgl. Hasselhorn & Hager, 2006). Daraus ergibt sich folgende Fragestellung und Hypothese:

- 4) Bleiben die Lesekompetenz, die Lesemotivation, das lesebezogene Selbstkonzept und die Nutzung der Lesestrategien zum dritten Messzeitpunkt stabil?

Hypothese:

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe weisen zum dritten Messzeitpunkt stabile bzw. erhöhte Werte hinsichtlich der Lesekompetenz, der Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts und der Nutzung der Lesestrategien auf.

9 METHODE

9.1 Überblick

Zunächst wird in diesem Abschnitt auf die Weiterentwicklung von LekoLemo eingegangen. Es wird die Überarbeitung sowohl des Trainingsmaterials als auch der Evaluation beschrieben. Wichtige Hinweise für eine weitere Modifikation des LekoLemo-Trainings lieferte die Vorstudie zur vorliegenden Arbeit, die mit den daraus resultierenden Konsequenzen in Kapitel 9.3 vorgestellt wird. In Kapitel 9.4 wird die überarbeitete Trainingsversion beschrieben, wozu das Material, der Ablauf und die Inhalte der Trainerschulung zählen. Daran anschließend folgt die Darstellung der Evaluation (Kapitel 9.5). In diesem Abschnitt wird auf die Stichprobe, das Versuchsdesign und den Ablauf der Untersuchung eingegangen. Außerdem werden die verwendeten Messinstrumente der vorliegenden Arbeit genauer vorgestellt. Die statistischen Analysen sowie der Umgang mit den fehlenden Werten folgen abschließend in Kapitel 9.6.

9.2 Weiterentwicklung von LekoLemo

Die Ergebnisse der beiden Evaluationsstudien von Streblov et al. (2007; vgl. Kapitel 7.3) waren der Anlass für eine konzeptuelle Überarbeitung und intensive Optimierung des LekoLemo-Trainingsmaterials und der Messinstrumente.

Weiterentwicklung des Trainingsmaterials

Aufgrund der gegensätzlichen Interessen der Jugendlichen an den Sachtexten stand die Ergänzung des Themenpools bei der Weiterentwicklung des Trainings im Vordergrund. Damit sollte das Interesse der Schülerinnen und Schüler geweckt und die Jugendlichen zu einer aktiven Teilnahme an dem Programm angeregt werden. Aus dem vorliegenden Textangebot wurden sechs Themen entfernt und acht neue (z.B. „Die Simpsons“, „Michael Ballack“ oder „Origami – Die Kunst des Papierfaltens“) hinzugefügt. Darüber hinaus wurden die Texte deutlich gekürzt, so dass mehr Zeit für die Arbeit am Text und eine intensivere Vermittlung der Lesestrategien blieb. Durch die Kürzung sind die Texte zudem auch für den Einsatz in Hauptschulen geeignet. Da die Hauptschülerinnen und -schüler in der Regel eine niedrigere Lesegeschwindigkeit aufweisen, wirkten die längeren Texte schnell ermüdend auf die Jugendlichen, so dass sie die Lust und Motivation am Lesen und der Bearbeitung verloren. Die Texte durften aber auch nicht zu kurz werden, da sonst der Einsatz von Lesestrategien möglicherweise nicht mehr von Nutzen gewesen wäre.

Ein weiterer Aspekt bei der Optimierung des Trainings war die Förderung der Lesemotivation. Das LekoLemo-Training hat zwar das wichtige Ziel, die intrinsische Lesemotivation zu fördern, jedoch ist man bei der Überarbeitung zu dem Schluss gekommen, dass auch die Beeinflussung der extrinsischen Lesemotivation sinn- und wirkungsvoll ist und

ebenfalls einen Effekt auf die Lesekompetenz haben kann. Um dies zu erreichen, wurde am Ende jeder Trainingssitzung ein kleines Quiz durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler mussten jeweils fünf themenbezogene Fragen beantworten, ohne jedoch in den vorliegenden Text schauen zu dürfen. Dies sollte sie motivieren, in der vorangegangenen Trainingseinheit aufmerksam und konzentriert mitzuarbeiten. Die Jugendlichen konnten die Fragen und die jeweilige Antwort in der Gruppe diskutieren. Für jede richtige Antwort bekamen sie entsprechende Punkte – je nach Schweregrad der Aufgabe. Am Ende des gesamten Trainings wurden diese Punkte summiert und mit denen der anderen Kleingruppen verglichen. Die Gruppe mit den meisten Punkten erhielt einen kleinen Preis.

Weiterentwicklung der Evaluation

Nicht nur das Trainingsmaterial wurde ergänzt, sondern auch die Erhebungsinstrumente für den Prä- und Posttest wurden überarbeitet und verändert. Die Texte für die Prä- und Postmessung blieben identisch, sie wurden jedoch in umgekehrter Reihenfolge eingesetzt. Das heißt, bei dem Prätest mussten die Schülerinnen und Schüler zunächst die Texte „Die Entstehung des Mondes“ und „Programm zur freiwilligen Gripeschutzimpfung bei ACOL“ bearbeiten; der Posttest umfasste schließlich die Texte „Computerspiele sind nur selten schlecht für Kinder“ und „Graffiti“. Zudem wurde die Durchführung einer Follow-up-Messung beschlossen. Mit dieser zusätzlichen Erhebung, die zwei Monate nach dem Posttest stattfand, sollte überprüft werden, ob und inwiefern die Trainingseffekte auch über die Zeit stabil blieben bzw. ob sich möglicherweise erst dann Effekte zeigten. Für diese Erhebung wurde ein eigens geschriebener Text verwendet – „Spektakuläre Segler – Albatrosse“. Dieser Text wurde dem Textpool des LekoLemo-Trainings entnommen. Zu dem Albatros-Text gab es 3 Multiple-Choice- und 13 offene Fragen. Die Jugendlichen konnten maximal 30 Punkte bei diesem Text erreichen.

In den beiden Trainingsstudien von Streblov et al. (2007) wurde neben dem Lesetest jeweils eine Motivationsskala mit sechs Items eingesetzt. Um noch mehr und differenziertere Informationen der Schülerinnen und Schüler über ihre lesebezogene Motivation zu erhalten, wurde der Fragebogen um zwei weitere Skalen ergänzt (Morgenroth, 2007; vgl. Anhang D, Tabellen D-1 bis D-3). Zum einen mussten die Jugendlichen zusätzlich acht Items zu ihrem Leseverhalten beantworten (z.B. „Ich lese nur wenn ich muss.“ oder „Wenn ich lese, vergesse ich manchmal alles um mich herum.“) und zum anderen wurden ihnen sieben Items zum Selbstkonzept Lesen vorgegeben (z.B. „Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.“).

9.3 Vorstudie

Eine weitere Evaluationsstudie zum LekoLemo-Trainingsprogramm wurde als Vorstudie für diese umfangreichere Studie im Rahmen einer Diplomarbeit (Morgenroth, 2007)

durchgeführt. Mit dieser Arbeit sollte überprüft werden, ob das überarbeitete Trainingsprogramm LekoLemo in der Lage ist, neben der Vermittlung von Lesestrategien, sowohl die Lesekompetenz als auch die Lesemotivation von Jugendlichen bedeutsam zu verbessern. Aufgrund der Weiterentwicklung durch Überarbeitung der Texte, Ergänzung des Themenpools, der Einführung des Quiz und der Verbesserung der Erhebungsinstrumente, werden positive Effekte auf die Lesekompetenz und die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler erhofft und erwartet. Des Weiteren sollen die Ergebnisse dieser Vorstudie Informationen liefern, die zur weiteren Verbesserung des Trainingsprogramms beitragen können.

Das Training wurde an einer Bielefelder Realschule durchgeführt und umfasste acht Trainingseinheiten. An drei weiteren Terminen fanden die Prä-, Post- und Follow-up-Messungen statt. An der Studie nahmen zwei 7. Klassen der Realschule teil, wobei eine zufällige Zuordnung auf Experimental- und Kontrollklasse erfolgte. Die Lesetrainingsgruppe umfasste 13 Mädchen und 14 Jungen, wovon zwei Schüler nicht an dem Follow-up-Test teilnehmen konnten. Die Kontrollgruppe besteht aus 11 Mädchen und 12 Jungen, von denen fünf Schüler nicht an der Follow-up-Erhebung teilnahmen. Zwischen den Jugendlichen der beiden Klassen gab es keine Unterschiede in Bezug auf den Notendurchschnitt im Fach Deutsch. Die Zusammenstellung der Kleingruppen übernahmen in dieser Studie die Schülerinnen und Schüler selbst. Durch diese eigene Einteilung sollte neben der sozialen Integration auch der Aspekt der Selbstbestimmung unterstützt und zusätzlich die intrinsische Motivation gefördert werden. Es wurden insgesamt fünf Kleingruppen gebildet, von denen drei Gruppen aus sechs Jugendlichen und zwei Gruppen aus fünf Jugendlichen bestanden. Das Training fand an acht Terminen innerhalb von zwei Wochen statt. Jeder Schüler erhielt zu Beginn des Trainings einen Ordner mit dem LekoLemo-Material, wozu der Strategiefahrplan, die Informationen zu den Lesestrategien und Textformaten, eine Sammlung der Sachtexte, die jeweils die beschriebenen Textformate (Diagramm, Tabelle, Schaubild, Karte, Darlegung) enthalten sowie die Fragen zu den einzelnen Texten gehören. Jeder Schüler wählte aus dem vorgegebenen Textpool ein Thema aus, welches er in einer der Trainingssitzungen als Experte bearbeiten wollte. Nach der Vergabe der Themen hat der Trainer die Lesestrategien mit den Jugendlichen besprochen sowie die Aufgaben zum Textformatwissen bearbeitet. Im Anschluss daran wurde der erste Text anhand des Strategiefahrplans durchgegangen, wobei zunächst der Trainer als Experte fungierte. In der folgenden Sitzung übernahm der Trainer ein weiteres Mal die Rolle des Experten, um die Vorgehensweise noch einmal zu verdeutlichen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben diese besser zu verinnerlichen. Er besprach mit den Schülerinnen und Schülern den Text sowie die anschließenden Fragen und führte am Ende der Trainingseinheit ein Quiz zum behandelten Thema durch, wobei die Jugendlichen nicht mehr in ihre Unterlagen schauen durften. Im weiteren Verlauf des Trainings übernahmen dann die Schüler die Expertenrolle

und gestalteten die Sitzung mit Hilfe des Strategiefahrplans. Auch in diesen Sitzungen erfolgte am Ende immer das Quiz durch den Trainer.

Um die Trainingseffekte zu überprüfen, wurde ein Evaluationsdesign mit Kontrollgruppe verwendet. Drei Tage vor Beginn des Trainings, einen Tag und zwei Monate nach Abschluss der Intervention, wurden Schülerinnen und Schüler der Experimental- und Kontrollklasse hinsichtlich ihrer Lesekompetenz, ihrer Lesemotivation, ihres Selbstkonzepts Lesen sowie ihres Leseverhaltens untersucht. Der Prä- und Posttest umfasste die Lesetests aus dem veröffentlichten Aufgabenpool der PISA-Studie. Im Prätest wurden den Schülerinnen und Schülern die Texte „Die Entstehung des Mondes“ und „Programm zur freiwilligen Grippeschutzimpfung bei ACOL“ zur Bearbeitung gegeben. Der Posttest umfasste die Texte „Computerspiele sind nur selten schlecht für Kinder“ und „Graffiti“. Bei der Follow-up-Erhebung mussten die Jugendlichen den Text „Spektakuläre Segler – Albatrosse“ bearbeiten. Neben dem Lesetest wurden in dem Fragebogen drei Skalen zur Einschätzung der lesebezogenen Motivation vorgegeben. Es wurde die Lesemotivation mit sechs Items (z.B. „Lesen wirkt sich meist positiv auf meine Stimmung aus.“ oder „Wenn ich ehrlich sein soll, lese ich ziemlich ungerne.“), das Leseverhalten mit acht Items (z.B. Ich lese nur, wenn ich muss.“ oder „Wenn ich lese, vergesse ich manchmal alles um mich herum.“) sowie das Selbstkonzept Lesen mit sieben Items (z.B. „Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.“ oder „Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.“) erfasst.

Das Ziel dieser Untersuchung war es, einen positiven Trainingseffekt auf die Lesekompetenz und Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler nachzuweisen. Ein weiteres Ziel der Studie bestand darin, den Einfluss des Trainings auf das Selbstkonzept Lesen und Leseverhalten anhand von Varianzanalysen zu überprüfen. Außerdem wurden Geschlechtseffekte bezüglich der Lesekompetenz, der Lesemotivation, des Selbstkonzepts Lesen sowie des Leseverhaltens untersucht.

Die Ergebnisse der Überprüfung der Geschlechtseffekte zeigen, dass hinsichtlich der Lesekompetenz, der Lesemotivation und des Selbstkonzepts Lesen – entgegen bisheriger Befunde – kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen zu verzeichnen war. Im Hinblick auf die Lesemotivation und das Leseverhalten kann ein tendenzieller Effekt zugunsten der Mädchen nachgewiesen werden.

Weitere Analysen können ebenfalls keinen Effekt des Trainings auf die Lesekompetenz, die Lesemotivation, das Selbstkonzept Lesen sowie das Leseverhalten belegen. Die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe kann im Vergleich zu der Kontrollgruppe durch das Training nicht erfolgreich gesteigert werden – im Gegenteil, sie verringert sich sogar noch, wenn auch nicht signifikant. Ebenso zeigt die Lesemotivation sowohl der Trainings- als auch der Kontrollgruppe keine Veränderungen. Sie bleibt fast über alle drei Messzeitpunkte konstant. Hinsichtlich der Steigerung des Selbstkonzepts Lesen kann durch das Training auch kein positiver Effekt erzielt werden. Zur Postmessung nimmt das Selbstkonzept Lesen in der Lesetrainingsgruppe ab, jedoch kann zur

Follow-up-Messung ein höheres Selbstkonzept Lesen dieser Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Prämessung verzeichnet werden. Die Jugendlichen der Trainingsgruppe berichten unmittelbar nach dem Training von einem etwas negativeren Leseverhalten, welches jedoch zur Follow-up-Erhebung wieder auf das Anfangsniveau ansteigt.

Diese Evaluationsstudie diene der vorliegenden Arbeit als Vorstudie und soll somit zur Verbesserung des LekoLemo-Programms beitragen. Diese Vorstudie konnte wie beschrieben keine positiven Effekte auf die Lesekompetenz, die Lesemotivation, das Selbstkonzept Lesen sowie das Leseverhalten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Konsequenzen aus der Vorstudie

Aufgrund dieser Ergebnisse ergaben sich als Konsequenz aus der Vorstudie folgende Optimierungsansätze: Es sollte eine intensivere Trainerschulung in Vorbereitung auf das Training durchgeführt werden. Möglicherweise sind die ausgebliebenen Erfolge auf Versuchsleitereffekte zurückzuführen. Ein wichtiger Aspekt bei einer Schulung sollte die genaue Erläuterung der Scaffolding-Methode sein. Damit könnte vermutlich ein zu häufiges Eingreifen in das Geschehen während der Trainingssitzung verhindert werden. Insbesondere müssen den Trainern die motivationsfördernden Elemente verdeutlicht werden, damit diese zum konsequenteren Einsatz kommen und so die psychologischen Basisbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wie Kompetenz, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit unterstützt werden. Darüber hinaus sollten die Trainer ihr eigenes Interesse am Thema offensichtlich vermitteln und versuchen, den Schülerinnen und Schülern ihren persönlichen Bezug zu dem jeweiligen Text näher zu bringen. Die ausführliche Beschreibung der Inhalte der Trainerschulung erfolgt in Abschnitt 9.4.3.

Ein weiterer Ansatz, um den Einfluss des Trainings auf die Leseleistung der Jugendlichen zu erhöhen, ist der Einsatz eines intensiveren Strategietrainings in den ersten Trainingseinheiten. Hierbei sollte vor allem die Verdeutlichung des persönlichen Nutzens im Vordergrund stehen, da sich dies nachweislich positiv auf die Entwicklung einer Lernabsicht auswirkt. Hierdurch werden die Inhalte des Strategietrainings häufiger umgesetzt. Zudem war es ratsam das Strategiewissen und der Strategieeinsatz der Schülerinnen und Schüler sowohl vor als auch nach dem Training erfasst werden.

Ferner sollte über eine Überarbeitung der Skalen zur Messung der Lesemotivation, des Leseverhaltens und des Selbstkonzepts Lesen nachgedacht werden. Da die bivariaten Korrelationen entgegen dem aktuellen Forschungsstand kaum Zusammenhänge zwischen den einzelnen Skalen gezeigt haben, könnte das Ausbleiben des erwarteten Anstiegs auf die mangelnde Güte der eingesetzten Skalen zurückzuführen sein.

Letztlich ist die erneute Überarbeitung des Textmaterials anzuraten. Eine Verbesserung der Texte sowohl hinsichtlich der Schwierigkeit als auch in Bezug auf die

Anschaulichkeit erscheint ratsam. Dabei sollten die Texte erneut gekürzt und auf eine einheitliche Länge gebracht werden.

9.4 Die überarbeitete Trainingsversion

9.4.1 Das Material

Das Material für die Schülerinnen und Schüler besteht aus einer Trainingsmappe, die mit den benötigten Unterlagen für das Training bestückt ist. In der Mappe befinden sich zunächst Beispiele für die unterschiedlichen Textformate (z.B. Karte, Schaubild, Liste, Diagramm) sowie ein dazugehöriges Aufgabenblatt, anhand dessen der Trainer den Umgang und das Verstehen von verschiedenen Textformaten mit den Schülerinnen und Schülern üben kann. Daran schließen sich die folgenden 25 ähnlich aufgebauten Sachtexte zu unterschiedlichen Themen an:

1. Die Simpsons
2. Der Grand Canyon – Die atemberaubendste Schlucht der Erde
3. Optische Täuschungen
4. BRAVO – Ein Stück deutsche Jugendkultur
5. Der Name im Basketballsport – Michael Jordan
6. Kraken – Intelligente Ungeheuer der Meere
7. Hochhäuser – Ein Leben über den Wolken
8. Zauberkunst
9. Ein „Engel auf Pfoten“ – Der Blindenführhund
10. DSC Arminia Bielefeld
11. Der Bikini – Ein Zweiteiler schreibt Geschichte
12. Das Denken der Tiere
13. Verpackungsdesign im Kontext – Geschichte und Gebrauch
14. Eminem
15. Fata Morgana – Wenn die Luft zum Spiegel wird
16. Die Fußball-Weltmeisterschaft 1954 in der Schweiz – Das Wunder von Bern
17. Joanne K. Rowling – Die Schöpferin von Harry Potter und ihre Erfolgsgeschichte
18. Der La Plata-Delfin – Eine unbekannte, bedrohte Flussdelfinart
19. Street Style – Wozu überhaupt ein eigener Stil?
20. ORIGAMI – Die Kunst des Papierfaltens
21. Seepferdchen
22. Die Ärzte – Die beste Band der Welt?!
23. H & M – Mode mit Stil
24. Michael Ballack
25. Kinderarbeit

Wenn es inhaltlich sinnvoll erscheint, enthalten die Texte außer dem kontinuierlichen Text auch andere Formate, wie Tabellen, Listen oder ähnliches. Nach jedem Text, der im Durchschnitt zwei Seiten umfasst (zwischen 750 und 900 Wörter), schließen sich Fragen zu dem entsprechenden Thema an. Die Fragen sind den drei Lese-Dimensionen nach PISA zugeordnet: 1. Informationen aus dem Text ermitteln, 2. Textbezogenes Interpretieren und 3. Reflexion über Form und Inhalt des Textes. Im vorderen Teil der Mappe befindet sich außerdem noch der Strategiefahrplan, anhand dessen die Jugendlichen die einzelnen Texte durcharbeiten sollen. Um genau festzulegen, welches Kind mit welchem Thema an welchem Trainingstag Experte ist und die Bearbeitung des Textes leitet, gibt es in der Mappe eine Tabelle, in welche diese Informationen vor Beginn des Trainings eingetragen wurden.

Der Umschlag der Mappe wurde von einem Grafiker im LekoLemo-Design gestaltet. Um einen Anreiz für die Jungen zu schaffen, wurden auf der Rückseite Fotos von zwei Fußballspielern des DSC Arminia Bielefeld mit Zitaten zum Thema Lesen abgedruckt (z.B. Mathias Hain: „In meiner Freizeit lese ich gern. Entweder die Tageszeitung oder auch ein spannendes Buch.“).

Die Trainer haben neben der Mappe mit dem Trainingsmaterial noch einen Ordner mit Zusatzmaterial. Dieses Zusatzmaterial besteht vorrangig aus Bildern und Fotos, aber auch aus Karten und Schaubildern zu den entsprechenden Texten und werde den Jugendlichen während der Bearbeitung des Themas zu den entsprechenden Textstellen von dem Trainer vorgelegt. Dieses Material war in vorangegangenen Studien noch in die Texte integriert und lag somit auch den Schülerinnen und Schülern in ihrer Mappe vor. Es wurde jedoch für besser erachtet, das Bildmaterial aus dem Trainingsmaterial zu entfernen und nur für die Trainer in einem separaten Ordner zusammenzustellen. Weiterhin haben aber sowohl die Jugendlichen als auch die Trainer die Freiheit, weiteres, zum Thema passendes Material mitzubringen.

Die Quiz-Fragen, die der Trainer am Ende jeder Sitzung stellt, werden nicht vorgegeben, sondern werden vom Trainer unter Berücksichtigung der Leistungsstärke seiner Gruppe selber ausgearbeitet.

9.4.2 Der Ablauf

Das Lesetraining wurde an acht Terminen während der Unterrichtszeit in verschiedenen (Klassen-)Räumen der Schulen durchgeführt. Die Kleingruppen wurden vor Beginn des Trainings von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer gebildet. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass es sich um leistungsheterogene Gruppen handelt und dass Sympathien und Antipathien der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wurden. In der oben beschriebenen Vorstudie (vgl. Abschnitt 9.3) durften die Jugendlichen sich selber in Gruppen einteilen, womit unter anderem dem Aspekt der Selbstbestimmung nachgekommen werden sollte. Das Problem bei dieser eigenen Zusammenstellung der Kleingruppen durch die Schülerinnen und Schüler war, dass eine sogenannte Restgruppe entstand, die sich aus den

offensichtlich schwächeren Schülerinnen und Schüler zusammensetzte. Aus diesem Grund erfolgte die Einteilung in der vorliegenden Untersuchung wieder durch die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer unter besonderer Berücksichtigung von Leistungsstand und Sympathie. Die Kleingruppen umfassten maximal sechs Jugendliche. Die Kontrollgruppe nahm in der Zwischenzeit an ihrem normalen Unterricht teil.

Am ersten Trainingstag erfolgte zunächst eine kurze Vorstellung in den bereits gebildeten Kleingruppen. Anschließend erhielt jeder Schüler eine LekoLemo-Mappe mit dem gesamten Trainingsmaterial. Den Jugendlichen wurde nun der Textpool vorgestellt, aus dem sich jeder ein Thema auswählen durfte, welches er in einer der folgenden Sitzungen als Experte besprechen wollte. Nachdem die Themen und Termine zugeteilt waren, wurde den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung des Lesens sowie das Ziel des Trainings – die Optimierung des Lesens von Sachtexten – erläutert. Im Anschluss daran erfolgte die Erklärung der Lesestrategien und die Bearbeitung der Aufgaben zum Textformatwissen, um auf einerseits festzustellen, auf welchem Wissensstand in Bezug auf Textformate die Schülerinnen und Schüler waren und um andererseits den Umgang mit diesen Formaten zu üben. Im nächsten Schritt wurde ein Text aus dem Themenpool gewählt, anhand dessen der Trainer als Experte fungierte und den Einsatz des Strategiefahrplans demonstrierte.

Tabelle 5: Ablauf des LekoLemo-Trainings

Sitzung	Inhalt
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bildung der Kleingruppen 2. Einführung: Bedeutung des Lesens 3. Ziele des Trainings: Lesen von Sachtexten optimieren, <ol style="list-style-type: none"> a) Strategiewissen vermitteln b) Textformatwissen vermitteln 4. Bearbeitung von Aufgaben zu kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten 5. Festlegung der Expertenrunden (d.h. die Jugendlichen suchen sich jeweils ein Thema für ihre Expertenrunde aus und legen so für jede Kleingruppe die Themen für die Sitzungen 3-8 fest) 6. Bearbeitung des ersten langen Textes mit dem Trainer als Experte
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auswahl eines Textes zur Bearbeitung mit dem Trainer als Experte 2. Bearbeitung von Fragen zu allen PISA-Dimensionen 3. Durchführung des Quiz
3 bis 8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expertenrunden der Schülerinnen und Schüler 2. Bearbeitung der Fragen zu allen Dimensionen 3. Durchführung des Quiz

In der zweiten Trainingssitzung wurde ein weiterer Text durch den Trainer vorgestellt und gemeinsam mit den Jugendlichen bearbeitet, um noch einmal den genauen Ablauf und den Nutzen des Strategiefahrplans zu verdeutlichen. Die Fragen zu den drei Dimensionen des Lesens (vgl. Kapitel 2.5) wurden zunächst gemeinsam mit Einsicht in den Text beantwortet und diskutiert. Anschließend erfolgte ein kleines Quiz durch den Trainer, bei dem die Schülerinnen und Schüler den vorliegenden Text nicht mehr zu Hilfe nehmen durften.

In den folgenden sechs Trainingseinheiten übernahm jeweils ein Schüler die Rolle des Experten für seinen Text, den er im Vorfeld ausgewählt hatte. Der Experte hatte nun die Aufgabe, die Sitzung zu gestalten und mit Hilfe des Strategiefahrplans den Text in der Kleingruppe zu besprechen. Zum Abschluss jeder Sitzung mussten die Jugendlichen die Quizfragen des Trainers beantworten und konnten bei richtiger Beantwortung Punkte sammeln, die am Ende des gesamten Trainings mit denen der anderen Kleingruppen verglichen wurden.

9.4.3 Inhalte der Trainerschulung

Das LekoLemo-Training wurde in den Schulen durch externe Trainer angeleitet und durchgeführt. Bei den Trainern handelte es sich hauptsächlich um Lehramts-, Diplom-Pädagogik- oder Diplom-Psychologie-Studierende, die nebenberuflich als Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter der „Bielefelder Falken“ tätig sind. Diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden im Vorfeld gezielt und intensiv durch Diplom-Psychologinnen geschult und auf das Training vorbereitet. Die Schulung fand an drei Terminen in den Räumen der Falken statt. Neben dem konkreten Training wurde den Trainern auch eine umfassende theoretische Grundlage sowie aktuelle empirische Befunde zum Thema Lesekompetenz und Lesemotivation vorgestellt.

Zunächst wurde die Ausgangslage, also die Ergebnisse der PISA-Studien 2000 und 2003 (Baumert et al., 2001; Artelt et al., 2002) in Bezug auf die Lesekompetenz dargelegt, um verständlich zu machen, wodurch die Entwicklung des LekoLemo-Trainings entstand. Im weiteren Verlauf der Schulung wurde auf die Definition von Lesekompetenz und Lesemotivation sowie auf die dazugehörigen aktuellen Forschungsstände und Fördermöglichkeiten eingegangen. Außerdem stellte die Vermittlung von Lesekompetenz und die bereits bestehenden Lesetrainings für die Sekundarstufe I einen wesentlichen Punkt der Schulung dar. In diesen beiden Bereichen – Lesemotivation und Lesekompetenz – wurde zudem näher auf die Geschlechterunterschiede eingegangen. Im nächsten Schritt erfolgte eine konkrete Darstellung der einzelnen Komponenten des LekoLemo-Trainings und des Trainingsverlaufs. Da in den PISA-Studien zwei Gruppen besonders auffällig waren, referierte die Dozentin in der Trainerschulung zusätzlich über schwache Leser und Kinder mit Migrationshintergrund. Um die Ursachen für die schwache Leseleistung zu verstehen, wurde der Erwerb der Schriftsprache sowie die Lese-Rechtschreibstörung behandelt. Außerdem lernten die Teilnehmer etwas über die Prozessebenen und Determinanten der Lesekompetenz.

Zum Abschluss wurde mit den angehenden Trainern über die Lesesozialisation und die Leseprobleme bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gesprochen.

Nach der Vermittlung des theoretischen Hintergrundes und der Vorstellung des Trainings wurden an weiteren Terminen praktische Übungen zum LekoLemo-Training vorgenommen. Die angehenden Trainer bekamen das gesamte Trainingsmaterial ausgehändigt und wurden in Kleingruppen eingeteilt. Sie hatten nun die Aufgabe, in der Rolle der Schülerinnen und Schüler bzw. des Experten das Training genauso durchzuführen, wie es auch in der Schule mit den Jugendlichen stattfinden würde. Dadurch sollte ihnen der Ablauf und die genaue Vorgehensweise verdeutlicht und eingeprägt werden. Zudem hatten sie die Möglichkeit, Unklarheiten und Unsicherheiten, die bei dem Probedurchlauf auftraten, direkt klären zu können.

9.5 Die Evaluation

9.5.1 Die Stichprobe

Die Rekrutierung der Schulen und der damit verbundenen Stichprobe erfolgte durch die „Bielefelder Falken“. Die Falken sind ein Kinder- und Jugendverband, der seit 1945 besteht und als freier Träger der Jugendhilfe anerkannt ist. Ein großer und wichtiger Aufgabenbereich des Verbandes ist die Institution Schule. Seit mehreren Jahren wird mit verschiedenen Bielefelder Schulen im Rahmen der verlässlichen Übermittagbetreuung und der (freizeitpädagogischen) Bildungsarbeit eng und erfolgreich zusammengearbeitet. Da die Falken für die Schulen auf der Suche nach einem Bildungsangebot im Bereich Lesen waren, wurden sie auf das LekoLemo-Training aufmerksam, wodurch letztlich eine Zusammenarbeit entstand. Darüber hinaus konnte als Förderer die Stiftung der Sparkasse Bielefeld gewonnen werden, um das LekoLemo-Projekt finanziell zu unterstützen. Durch bereits bestehende Kooperationen der Falken mit Bielefelder Schulen und die finanzielle Unterstützung der Sparkassenstiftung wurden die Untersuchungen in dieser Größenordnung ermöglicht.

Die Durchführung des Trainings erfolgte an vier Realschulen, einer Haupt- und einer Gesamtschule in Bielefeld und Umgebung, wobei eine Realschule mit drei Experimentalgruppen an dem Training teilnahm. Fünf Schulen waren außerdem bereit, eine Klasse als Kontrollgruppe zur Verfügung zu stellen.

Zur Rekrutierung trat ein Mitarbeiter der Falken zunächst telefonisch mit den Schulen in Kontakt, erläuterte kurz das Programm und vereinbarte einen Termin mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter und / oder den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, um das LekoLemo-Training ausführlich von einer Mitarbeiterin des LekoLemo-Projektes vorstellen zu lassen. Hierbei wurden den interessierten Lehrerinnen und Lehrern die Ziele, die Trainingsinhalte und die Durchführung des Trainings genauer dargelegt. Als Anschauungsmaterial erhielten die Schulleitungen sowie die Fachlehrerinnen und Fachlehrer jeweils ein Beispiexemplar der LekoLemo-Texte und des Lesetests. Die Schulen bestätigten

schriftlich ihre Teilnahme an der Untersuchung und vereinbarten mit dem Mitarbeiter der Falken einen Zeitraum und konkrete Termine zur Umsetzung des LekoLemo-Trainings. Außerdem wurden drei weitere Termine zur Durchführung der Prä-, Post- und Follow-up-Erhebungen ausgemacht.

Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen an der Studie 15 Klassen mit 387 Schülerinnen und Schülern der siebten Jahrgangsstufe teil, wovon 10 Klassen trainiert wurden und fünf Klassen als Kontrollgruppe dienten. Es erfolgte eine zufällige Zuordnung der Klassen zu den Versuchsbedingungen.

Die Jugendlichen waren im Durchschnitt 12.82 Jahre alt ($SD = .752$; $Min = 12$; $Max = 15$). Die Lesetrainingsgruppe bestand aus 256 Schülerinnen und Schülern, wovon 116 Mädchen (45.5 %) und 139 Jungen (54.5 %) waren. Ein Proband machte keine Angaben zu seinem Geschlecht. Die Kontrollgruppe umfasste 63 Mädchen (48.5 %) und 67 Jungen (51.5 %). In dieser Gruppe gab ebenfalls eine Person das Geschlecht nicht an. Bei der Prämessung konnten 12 Jugendliche der Experimental- und sechs der Kontrollgruppe nicht teilnehmen. Bei der Postmessung fehlten in der Experimentalgruppe 18 Schülerinnen und Schüler, in der Kontrollgruppe neun. Bei der Follow-up-Erhebung waren 12 Jugendliche der Experimental- bzw. sieben der Kontrollgruppe konnten nicht anwesend. Die Schülerinnen und Schüler der Experimental- und Kontrollgruppe unterschieden sich hinsichtlich des Notendurchschnitts im Fach Deutsch nicht (Trainingsgruppe: $M = 3.24$, $SD = 0.799$; Kontrollgruppe: $M = 3.11$, $SD = .791$; $t(363) = 1.542$; ns.).

Zur Durchführung der Analysen wurde die Stichprobe reduziert. Zunächst wurden zwei gesamte Experimentalklassen mit jeweils 21 Schülerinnen und Schülern ausgeschlossen, da es Probleme beim Ausfüllen der Fragebögen gab, wodurch letztlich keine ausreichende Messgüte in fast allen Skalen (Cronbachs Alpha $< .5$) gegeben war.

Des Weiteren wurden bei der Experimentalgruppe sieben Teilnehmer herausgenommen, weil ein Schüler zum dritten Messzeitpunkt einen falschen Test ausgefüllt hatte und sechs Jugendliche die Skalen systematisch angekreuzt hatten (Muster gekreuzt). Aus der Kontrollgruppe wurden ebenfalls sieben Schülerinnen und Schüler entfernt. Sechs Jugendliche hatten die Skalen ebenfalls systematisch angekreuzt und ein Schüler sprach fast kein Deutsch. Nach dieser Reduktion umfasste die Stichprobe 331 Schülerinnen und Schüler – 207 in der Lesetrainingsgruppe und 124 in der Kontrollgruppe. Weitere personenbezogene Angaben können den Tabellen D-4 bis D-6 im Anhang D entnommen werden.

9.5.2 Versuchsdesign

Der Effekt des Trainings wurde anhand eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns mit Follow-up-Messung überprüft. Die Schülerinnen und Schüler der Experimental- und Kontrollgruppe wurden vor Beginn und direkt nach Abschluss des Trainings sowie zwei Monate nach Beendigung der Maßnahme hinsichtlich ihrer Lesekompetenz, ihrer Lesemotivation, ihres lesebezogenen Selbstkonzepts sowie ihrer Nutzung der Lesestrategien mittels Fragebogen untersucht (siehe Anhang C).

9.5.3 Ablauf der Untersuchungen

Die Trainings und Datenerhebungen wurden im Zeitraum vom 27. November 2006 bis zum 20. Februar 2009 durchgeführt. Die Evaluation der Untersuchungen fand zu drei Messzeitpunkten statt. Es wurde direkt vor Beginn des Trainings ein Prätest, unmittelbar nach Beendigung der Maßnahme ein Posttest und zwei Monate danach ein Follow-up-Test durchgeführt, in denen die Schülerinnen und Schüler mittels eines Fragebogens hinsichtlich ihrer Lesekompetenz, ihrer Lesemotivation, ihrem lesebezogenen Selbstkonzept sowie ihrer Lesestrategien untersucht wurden. Diese Testungen, die von Mitarbeiterinnen aus der Abteilung Psychologie der Universität Bielefeld übernommen wurden, fanden im Klassenverband während der Unterrichtszeit statt und umfassten nicht ganz zwei Schulstunden. Wenn möglich sollte zu dieser Zeit auch immer eine Lehrerin bzw. ein Lehrer anwesend sein, um mögliche Störungen durch die Schülerinnen und Schüler zu unterbinden. Nachdem die Mitarbeiterin der Universität sich vorgestellt hatte, wurde kurz erläutert was das LekoLemo-Training ist und welches Ziel es hat. Danach wurden die Testhefte an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Da es zwei unterschiedliche Testversionen gab, wurde darauf geachtet, dass die Jugendlichen, die nebeneinander saßen, verschiedene Fragebögen bekamen. Sie wurden darauf aufmerksam gemacht, dass die Antworten in dem Fragebogen anonym bleiben, dass diese nicht benotet und auch nicht an die Lehrer weitergegeben werden. Ihnen wurde erklärt, dass die Codewörter, die sie nach einer bestimmten Vorgabe erstellen mussten, notwendig sind, um die Fragebögen auswerten zu können, dass aber hinterher nicht mehr gesagt werden kann, welcher Bogen von welchem Schüler ist. Im Fragebogen zum Prätest wurden neben dem Geschlecht, Alter und der Schulnote im Fach Deutsch, auch das Herkunftsland, die Muttersprache und die zu Hause gesprochene Sprache der Schülerinnen und Schüler erfasst. Nachdem die Jugendlichen ihr Codewort eingetragen und die Angaben zu ihrer Person gemacht hatten, wurde die Instruktion zum ersten Lesetest gegeben. Sie hatten für das Lesen des Textes und Beantworten der Fragen 35 Minuten Zeit. Als diese Zeit abgelaufen war, mussten alle Schülerinnen und Schüler aufhören, auch wenn sie mit der Bearbeitung des Textes noch nicht fertig waren. Es folgte die Instruktion für den zweiten Lesetest, für den sie nun 15 Minuten Zeit hatten. Im Anschluss daran bekamen die Jugendlichen Anweisungen zur Bearbeitung der anschließenden Skalen zur Lesemotivation,

zum lesebezogenen Selbstkonzept und zu den Lesestrategien. Nach der Beantwortung der Fragen wurden die Testhefte wieder eingesammelt.

Das Prozedere der Post- und Follow-up-Messung war identisch zur oben beschriebenen Prämessung.

9.5.4 Messinstrumente

Der Fragebogen, der für den Prä-, Post- und Follow-up-Test eingesetzt wurde, beinhaltete sowohl die Leseaufgaben als auch die Skalen. Zunächst absolvierten die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben des Lesetests, um im Anschluss die Skalen zum lesebezogenen Selbstkonzept, zu den Lesestrategien und zur Lesemotivation (in dieser Reihenfolge) zu bearbeiten.

Für die Erfassung der Lesekompetenz wurden Leseaufgaben verwendet, die zum einen aus dem veröffentlichten Aufgabenpool der PISA-Studie stammten und zum anderen unter Zuhilfenahme von Internetquellen selber geschrieben und entwickelt wurden.

Befunde zur Lesemotivation sowie zum Selbstkonzept des Lesens basierten auf den Befragungen über das Lesen in der Schule bzw. in der Freizeit; die Aussagen, mit denen die Lesestrategien erhoben wurden, bezogen sich sowohl auf das Bearbeiten von Texten als auch auf das Erfassen von Lerninhalten. Das Leseverhalten, das in der Vorstudie noch untersucht wurde, war in der vorliegenden Studie kein Befragungsgegenstand mehr, da diese Angaben keine verwertbaren Ergebnisse gebracht hatten.

Lesekompetenz

In der Vorstudie wurden im Prä- und Posttest noch ausschließlich Texte aus dem PISA-Aufgabenpool eingesetzt. Jedoch zeigt sich in einer Metaanalyse zum *Reciprocal Teaching* von Rosenshine und Meister (1994), dass standardisierte Lesetests im Vergleich zu selbst entwickelten Tests eine deutlich geringere Effektstärke aufweisen. Die Autoren sahen die Gründe für diese Diskrepanz vor allem in den unterschiedlichen Längen der Texte. Es wird vermutet, dass Aufgaben zu längeren Texten besser zu bearbeiten sind. Außerdem kann der Einsatz von Lesestrategien, der im LekoLemo-Training eine wesentliche Rolle spielte, bei längeren Texten ebenfalls besser erfasst werden. Bei kürzeren Texten ist es denkbar, dass Lesestrategien weniger notwendig sind, um erfolgreich Aufgaben zum Thema zu bearbeiten.

Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie die Lesekompetenz sowohl durch Texte aus dem veröffentlichten Aufgabenpool der PISA-Studie (Baumert et al., 2001) als auch durch selbst geschriebene und entwickelte Texte, die deutlich länger waren als die PISA-Tests (siehe Anhang C), erhoben. Durch den Einsatz der längeren, selbstgeschriebenen Texte wurden größere Trainingseffekte erwartet, da diese von der Struktur den Texten entsprachen, die auch im Training bearbeitet wurden und so ein trainingsnaher Transfer stattfinden könnte.

Im Prätest bekam die eine Hälfte der Klasse die Texte „Spektakuläre Segler – Albatrosse“ und „Die Entstehung des Mondes“ (aus dem nationalen Ergänzungstest). Die andere Hälfte der Klasse musste die Texte „Aborigines – Die Ureinwohner Australiens“ und „Computerspiele sind nur selten schlecht für Kinder“ (aus dem nationalen Ergänzungstest) bearbeiten. Die Länge des Albatros- und Aborigines-Textes waren gleich, ebenso der Mond- und Computer-Text. Es konnten bei den anschließenden Fragen insgesamt maximal 40 Punkte erreicht werden, jeweils 22 Punkte für Aufgaben „Albatros“ und „Aborigines“ und jeweils 18 Punkte in den PISA-Texten „Mond“ und „Computer“. Die selbstgeschriebenen Texte umfassten jeweils 15 Fragen, wobei es zum Albatros-Thema fünf Multiple-Choice sowie 10 offene Fragen und zu den Aborigines drei Multiple-Choice und 12 offene Fragen gab. Die PISA-Texte bestanden jeweils aus 13 Fragen. Zum Mond-Text mussten sechs Multiple-Choice und sieben offene Fragen und zum Computer-Text drei Multiple-Choice und 10 offene Fragen beantwortet werden. Für den Posttest wurden die gleichen Texte ausgewählt, jedoch bekamen die Schülerinnen und Schüler jeweils die Themen, die sie noch nicht im Prätest bearbeitet hatten. Der Follow-up-Test, der ca. zwei Monate nach dem Posttest durchgeführt wurde, umfasste die Texte, mit denen sich die Jugendlichen bereits im Prätest befasst hatten. Um nicht zu viel Varianz bezüglich der Textschwierigkeit zu erzeugen, wurde den Schülerinnen und Schülern sowohl in der Prä- als auch in der Follow-up-Messung der identische Test vorgegeben. Die Bearbeitungszeit für den Albatros- und Aborigines-Text wurde auf 35 Minuten festgelegt. Für den Mond- und Computer-Text hatten die Schülerinnen und Schüler jeweils 15 Minuten Zeit.

Die interne Konsistenz für den Aborigines-Test wies einen Wert von .62 auf. Für den Computer-Test betrug Cronbachs Alpha .63, für den Albatros-Text .52 und für den Mond-Text zeigte sich eine interne Konsistenz von $\alpha = .60$.

Damit bei der Auswertung der Lesetests die notwendige Objektivität gegeben war, wurden die Antworten der Schülerinnen und Schüler jeweils unabhängig von zwei Mitarbeiterinnen ausgewertet. Die Interrater-Reliabilität, die nach Kendall's Tau (Bortz, Lienert, & Boehnke, 2008) berechnet wurde, wies Werte von $\tau > .735$ auf, so dass die Objektivität der Auswertung als gegeben angesehen werden konnte. Die Interrater-Reliabilitäten für die einzelnen Lesetests sind der Tabelle D-7 im Anhang D zu entnehmen.

Selbstkonzept Lesen

In der Vorstudie wurde bereits das Selbstkonzept Lesen mit sieben Items erhoben. Diese Items stammten aus dem *Fragebogen zur habituellen Lesemotivation* von Möller und Bonerad (2007). In der vorliegenden Untersuchung wurde dieses Konstrukt ebenfalls erfasst, jedoch wurde die Skala auf vier Items gekürzt, da die bivariaten Korrelationen in der Vorstudie kaum Zusammenhänge zwischen den einzelnen Skalen ergeben hatten und so die Gütekriterien verantwortlich für das Ausbleiben des erwarteten Anstiegs sein könnten. Die interne Konsistenz der Skala betrug nun $\alpha = .62$.

Die Items der aktuellen Studie wurden auf vier Stufen mit den Polen 1 (trifft nicht zu) bis zu 4 (trifft zu) bearbeitet. Sie lauten wie folgt:

Item 01: Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.
(umgepolt)

Item 02: Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese. (umgepolt)

Item 03: Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.

Item 04: Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.
(umgepolt)

Lesemotivation

Die Lesemotivation wurde bereits in der Vorstudie gemessen, jedoch wurden in der vorliegenden Studie vier der fünf Subskalen aus dem Fragebogen von Schaffner und Schiefele (2007) eingesetzt, da diese ein differenzierteres Konzept der Lesemotivation abbilden und so verschiedene Aspekte der Lesemotivation erfassen.

Diese Skala bestand aus 16 vierstufigen Items mit den Polen 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft zu). Es mussten jeweils vier Items zur gegenstandsbezogenen, erlebnisbezogenen, wettbewerbsbezogenen und leistungsbezogenen Lesemotivation in zufälliger Reihenfolge beantwortet werden.

Bei der *gegenstandsbezogenen Lesemotivation* handelt es sich um intrinsische Lesemotivation. Im Vordergrund steht hier die Befriedigung thematischer Interessen. Bei der *erlebnisbezogenen Lesemotivation*, die demgegenüber affektiv-intrinsisch motiviert ist, ist der Wunsch nach stellvertretendem Erleben (z.B. durch Identifikation mit einer Romanfigur) sowie den damit verbundenen Gefühlserlebnissen (z.B. Spannung und Vergnügen) von Bedeutung und weniger die Tätigkeit des Lesens an sich. Die *wettbewerbsbezogene Lesemotivation* zählt zu der extrinsischen Lesemotivation und entsteht aus der Absicht, im Umgang mit Texten bzw. im Schulunterricht kompetenter als andere zu sein. Diese Lesemotivation basiert auf sozialen Vergleichen, wobei das Lesen als Mittel dient, um das Ziel der positiven Bewertung der eigenen Kompetenz zu erreichen. Die *leistungsbezogene Lesemotivation*, die ebenfalls extrinsisch motiviert ist, resultiert aus dem Wunsch, möglichst gut lesen zu können bzw. die eigene Lesekompetenz zu verbessern. Auch hier steht das Ziel im Vordergrund, die eigenen Kompetenzen zu bewerten, allerdings auf der Basis individueller Bezugsnormen.

Cronbachs Alpha wies für die gegenstandsbezogene Lesemotivation einen Wert von $\alpha = .70$ auf. Für die erlebnisbezogene Lesemotivation ergab sich eine interne Konsistenz von $\alpha = .73$, für die wettbewerbsbezogene Lesemotivation von $\alpha = .77$ und das Cronbachs Alpha für die leistungsbezogene Lesemotivation betrug $\alpha = .76$.

Gegenstandsbezogene Lesemotivation:

Ich lese, weil...

Item 24: ...ich über bestimmte Themen gerne nachdenke.

Item 26: ...ich Texte und Bücher über bestimmte Themen spannend finde.

Item 31: ...ich mich dabei mit Themen auseinandersetzen kann, die mir persönlich wichtig sind.

Item 32: ...ich dabei mehr über Dinge erfahren kann, die mich interessieren.

Erlebnisbezogene Lesemotivation:

Ich lese, weil...

Item 28: ...in Geschichten und Romanen oft spannendere Dinge passieren als im Alltag.

Item 29: ...ich dabei manchmal alles um mich herum vergessen kann.

Item 37: ...ich mich gerne in die Hauptfigur einer guten Geschichte hineinversetze.

Item 39: ...ich mich gerne in Fantasiewelten hineinversetze.

Wettbewerbsbezogene Lesemotivation:

Ich lese, weil...

Item 27: ...mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler.

Item 30: ...mir viel daran liegt, Texte besser als andere verstehen zu können.

Item 36: ...es mir wichtig ist, in der Schule zu den Besten zu gehören.

Item 38: ...mir viel daran liegt, als einzige Person in der Klasse die Antwort auf eine Frage zu wissen.

Leistungsbezogene Lesemotivation:

Ich lese, weil...

Item 25: ...mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.

Item 33: ...es mir wichtig ist, Texte möglichst gut interpretieren zu können.

Item 34: ...ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen.

Item 35: ...ich im Lesen und Verstehen von Texten möglichst gut sein möchte.

Lesestrategien

Der Einsatz von Lesestrategien spielt in dem LekoLemo-Training eine wichtige und zentrale Rolle. In der Vorstudie wurden die Lesestrategien noch nicht erfasst. Da die Wirksamkeit von Lesestrategien auf die Lesekompetenz auch in der PISA-Studie nachgewiesen werden konnte, wurde die Erfragung der Lesestrategien als sehr notwendig erachtet. Die Items zu den

Lesestrategien wurden dem Skalenhandbuch des SMILE-Projektes entnommen und modifiziert (Schiefele, Moschner & Husstegge, 2002).

Die Skala enthält insgesamt 19 vierstufige Items mit den Polen 1 (trifft nicht zu) bis zu 4 (trifft zu). Es wurden fünf Items der Lesestrategie Organisation, fünf Items der Lesestrategie Elaboration und neun Items der metakognitiven Lesestrategien in zufälliger Reihenfolge dargeboten. Die interne Konsistenz der Subskala „Organisation“ betrug $\alpha = .58$. Für die Lesestrategien Elaboration zeigte sich ein Cronbachs Alpha von $.51$ und für die metakognitiven Strategien ergab sich eine interne Konsistenz von $\alpha = .69$.

LS-Organisation

- Item 05: Ich unterstreiche wichtige Stellen in einem Text.
- Item 12: Ich versuche, den Lernstoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.
- Item 13: Ich schreibe kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Lerninhalte als Gedankenstütze.
- Item 19: Ich fertige zu dem Lernstoff eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten an.
- Item 06: Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Lernstoff besser strukturiert vorliegen zu haben.

LS-Elaboration:

- Item 14: Ich überlege mir, ob der Lernstoff auch für mein Alltagsleben von Bedeutung ist.
- Item 20: Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.
- Item 07: Ich versuche, Beziehungen zwischen dem Lernstoff und den Inhalten anderer Fächer herzustellen.
- Item 15: Ich stelle mir manchmal die Sachverhalte bildlich vor.
- Item 21: Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.

LS-Metakognitive Strategien:

- Item 08: Ich mache mir vor dem Lesen eines Textes Gedanken darüber, welche Teile zentral sind und welche nicht.
- Item 16: Schon vor dem gründlichen Lesen eines Textes versuche ich, einen ersten Eindruck von dem Inhalt zu bekommen.
- Item 09: Bevor ich einen Text lese, überlege ich mir, auf welche Frage mir der Text eine Antwort geben soll.
- Item 22: Um mein eigenes Verständnis zu prüfen, rekapituliere ich anhand der Gliederung eines Textes die wichtigsten Inhalte.
- Item 17: Ich gehe in Gedanken noch einmal den gelernten Stoff durch, um zu sehen, ob ich alles Wesentliche behalten habe.

- Item 10: Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicher zu gehen, dass ich auch alles verstanden habe.
- Item 23: Wenn ich während des Lesens eines Textes auf Verständnisschwierigkeiten stoße, überlege ich mir, was ich tun kann, um sie zu beseitigen.
- Item 18: Wenn mir eine Textstelle unklar scheint, versuche ich durch genaues Lesen die Unklarheit zu beseitigen.
- Item 11: Wenn ich einen Text beim ersten Lesen nicht verstanden habe, gehe ich ihn noch einmal Schritt für Schritt durch.

9.6 Statistische Analysen

Die statistischen Datenauswertungen und Analysen für die vorliegende Arbeit wurden mit den Statistikprogrammen SPSS für Windows, Version 17.0 (deutsch) und Norm 2.03 (Schafer, 2000) durchgeführt.

Die fehlenden Werte der vorliegenden Stichprobe wurden mit Hilfe von Norm 2.03 mit EM-Schätzern ersetzt. Die nicht vorhandenen Werte werden bei diesem Verfahren mittels Expectation-Maximization-Algorithmus (EM-Algorithmus) ergänzt. Dabei wird die in den Daten vorhandene Informationsstruktur (Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen) so berücksichtigt, dass die Gesamtinformationen im Datensatz maximal plausibel sind. Die folgenden Analysen basieren auf dem Datensatz mit den ergänzten EM-Schätzern. Die deskriptiven Statistiken zum Rohdatensatz, ohne ersetzte Werte, befinden sich im Anhang D, Tabellen D-8 und D-9.

Da einige Variablen hoch miteinander korrelierten, wurde zunächst davon ausgegangen, dass multivariate Varianzanalysen gerechnet werden müssten. Dafür musste zunächst für die miteinander korrelierenden abhängigen Variablen geprüft werden, ob eine multivariate Normalverteilung vorlag. Dies war nicht gegeben, so dass anstelle der multivariaten nun univariate Varianzanalysen für jede abhängige Variable gerechnet werden mussten.

Die Skala Lesemotivation setzt sich aus den Dimensionen der gegenstandsbezogenen, wettbewerbsbezogenen, leistungsbezogenen sowie erlebnisbezogenen Lesemotivation zusammen. Die Skala Lesestrategien umfasst verschiedene Aspekte, wie Organisation, Elaboration sowie metakognitive Lesestrategien. Für diese Unterskalen wurden jeweils getrennte Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt, um differenzierte Aussagen über diese Variablen zu bekommen.

Da die Lesekompetenz mit verschiedenen Texten erhoben wurde und so eventuelle Unterschiede in der Textschwierigkeit bestehen könnten, wurden für die Lesetestvariablen z-Transformationen, also Standardisierungen vorgenommen (vgl. Schneider & Stefanek, 2004). Auch hier wurden getrennte Varianzanalysen für die kurzen und die langen Lesetests durchgeführt.

Da aufgrund der Vielzahl der statistischen Tests die Wahrscheinlichkeit größer wurde, dass zufällige Signifikanzen entstanden, war eine Alpha-Adjustierung erforderlich, die nach der Bonferroni-Korrektur durchgeführt wurde (Bortz, 2005). Dabei musste für die Variablen, die hoch miteinander korrelierten, jeweils ein Signifikanztest mit einem korrigierten α -Fehler-Niveau durchgeführt werden. Das Alpha ($\alpha = 0.05$) wurde durch die Anzahl der Variablen geteilt, die aufgrund ihres hohen Zusammenhangs zusammengefasst werden mussten. Für den langen und kurzen Lesetest als auch für die wettbewerbsbezogene Lesemotivation ergab sich ein korrigiertes Alpha von $\alpha' = 0.025$ ($\alpha' = 0.05/2 = 0.025$). Der gegenstands-, leistungs- und erlebnisbezogenen Lesemotivation sowie den drei Lesestrategien wurde ein Alpha von $\alpha' = 0.017$ ($\alpha' = 0.05/3 = 0.017$) zugrunde gelegt.

Da es sich bei der vorliegenden Intervention um ein neues Trainingsprogramm handelt, könnten allerdings auch schon kleine Unterschiede wichtige Informationen für die Weiterentwicklung liefern. Daher werden in den folgenden Tabellen die Ergebnisse der Varianzanalysen ohne korrigiertes Alpha berichtet. Im Text wird aber darauf hingewiesen, falls die Alpha-Korrektur einen Einfluss auf die Befunde hat.

10 ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen betrachtet (Kapitel 10.1). In Abschnitt 10.2 erfolgt die Überprüfung des Ausgangsniveaus, um mögliche Unterschiede zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe herauszustellen. Daran anschließend werden die Ergebnisse der Varianzanalysen zur Prüfung von Geschlechterunterschieden in Bezug auf die abhängigen Variablen berichtet (Kapitel 10.3; siehe Hypothesen 1a-e). Die Analysen, die über die Effekte des Lesetrainings Auskunft geben, werden in Abschnitt 10.4 vorgestellt (siehe Hypothesen 2a-c und 3). Daran schließt sich der Bericht über die Stabilität der Trainingseffekte an (siehe Hypothese 4). Am Ende dieses Kapitels folgen explorative Analysen zu unterschiedlichen Stichproben (Kapitel 10.6).

10.1 Bivariate Korrelationen

Zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Skalen zum ersten Messzeitpunkt wurden bivariate Korrelationen für die gesamte Stichprobe berechnet, die in Tabelle 6 dargestellt sind. Weitere Korrelationen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt, getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe, sind in den Tabellen D-10 bis D-15 in Anhang D zu finden.

Zwischen den Skalen zeigten sich einige korrelative Zusammenhänge, jedoch handelt es sich dabei nur um mittlere bis sehr geringe Korrelationen. Erwartungsgemäß wurden zwischen den Skalen der Lesemotivation signifikante Zusammenhänge sichtbar. Der stärkste Zusammenhang zeigte sich zwischen der leistungsbezogenen und der wettbewerbsbezogenen Lesemotivation ($r = .534$; $p < .01$). Die Korrelation der Leseleistung zwischen dem kurzen und langen Lesetest entsprach ebenfalls der Erwartung. Hier konnte ein signifikanter Zusammenhang mit einem Wert von $r = .465$ ($p < .01$) nachgewiesen werden.

Bei Betrachtung der Zusammenhänge zwischen der Lesemotivation und Lesekompetenz wurde deutlich, dass hohe Korrelationen zwischen diesen Konstrukten ausgeblieben sind. Bei den beiden extrinsischen Lesemotivationen, der leistungsbezogenen ($r = -.162$; $p < .01$) und wettbewerbsbezogenen ($r = -.179$; $p < .01$), konnten in Verbindung mit dem kurzen Lesetest sogar geringe negative Korrelationen gefunden werden. Der lange Lesetest zeigte ebenfalls einen negativen Zusammenhang zu der leistungsbezogenen ($r = -.209$; $p < .01$) und wettbewerbsbezogenen Lesemotivation ($r = -.210$; $p < .01$).

Das lesebezogene Selbstkonzept wies lediglich zur Lesekompetenz im kurzen Lesetest eine nennenswerte Korrelation auf ($r = .214$, $p < .01$). Die Zusammenhänge zur Lesemotivation waren sehr gering und zum Teil sogar negativ.

Für die Lesestrategien zeigte sich, dass sie erwartungskonform untereinander signifikant korrelierten (siehe Tabelle 6). Außerdem ließen sich zwischen den Strategien und fast allen Skalen der Lesemotivation signifikante Zusammenhänge nachweisen. Allerdings konnte kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Strategien und der Lesekompetenz

gefunden werden. Die Werte lagen fast alle nahe an Null. Lediglich zwischen den metakognitiven Strategien und dem langen Lesetest fand sich ein geringer negativer Zusammenhang ($r = -.126, p < .01$).

Tabelle 6: Bivariate Korrelationen aller abhängigen Variablen der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) SK	1	-.028	-.003	.063	.154 **	-.041	-.110 *	.023	.214 **	.074
(2) LS-Org		1	.438 **	.553 **	.232 **	.404 **	.250 **	.086	-.081	-.106
(3) LS-Elab			1	.511 **	.253 **	.211 **	.231 **	.125 *	.026	.023
(4) LS-Meta				1	.377 **	.419 **	.318 **	.201 **	-.065	-.126 *
(5) GLM					1	.410 **	.240 **	.484 **	.042	.014
(6) LLM						1	.534 **	.265 **	-.162 **	-.209 **
(7) WLM							1	.193 **	-.179 **	-.210 **
(8) ELM								1	.084	.055
(9) LT_k									1	.465 **
(10) LT_l										1

Anmerkungen. SK = lesebezogenes Selbstkonzept, LS-Org = Lesestrategie Organisation, LS-Elab = Lesestrategie Elaboration, LS-Meta = Metakognitive Lesestrategie, GLM = gegenstandsbezogene Lesemotivation, LLM = leistungsbezogene Lesemotivation, WLM = wettbewerbsbezogene Lesemotivation, ELM = erlebnisbezogene Lesemotivation, LT_k = Lesetest kurz, LT_l = Lesetest lang; * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig)

10.2 Vergleich des Ausgangsniveaus

Zunächst wurde überprüft, ob die Trainings- und Kontrollgruppe ein vergleichbares Ausgangsniveau aufwiesen. Hierfür wurde für jede abhängige Variable (Lesekompetenz, Lesemotivation, lesebezogenes Selbstkonzept sowie Lesestrategien) eine univariate Varianzanalyse mit der Versuchsbedingung als unabhängige Variable gerechnet (siehe Tabelle 7). Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind der Tabelle 9 zu entnehmen.

Vor dem Training zeigten sich hinsichtlich des Selbstkonzepts, der Lesestrategie Elaboration, der gegenstands-, wettbewerbs- und erlebnisbezogenen Lesemotivation sowie der Lesekompetenz beim kurzen Lesetest keine signifikanten Unterschiede zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe. Die Schülerinnen und Schüler machten in diesen Bereichen vergleichbare Angaben. Für die Lesestrategien Organisation, die metakognitiven Strategien, die leistungsbezogene Lesemotivation sowie die Lesekompetenz beim langen Lesetest wurden dagegen signifikante Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe sichtbar.

Bei der Lesekompetenz des langen Lesetests lag vor dem Training eine bedeutsame Differenz zugunsten der Trainingsgruppe vor¹ ($F(1,327) = 16.93, p = .000, \eta^2 = .049$). Demnach zeigte die Kontrollgruppe im Lesetest schlechtere Leistungen als die Experimentalgruppe. Die Unterschiede bezüglich der Lesestrategie Organisation ($F(1,327) = 4.83, p = .029, \eta^2 = .015$), der metakognitiven Strategien ($F(1,327) = 10.27, p = .001, \eta^2 = .030$) sowie der leistungsbezogenen Lesemotivation ($F(1,327) = 3.94, p = .048, \eta^2 = .012$) fielen zuungunsten der Lesegruppe aus. Die Kontrollgruppe wies in diesen drei Bereichen höhere Werte auf. Für diese signifikanten Ergebnisse hinsichtlich der Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt konnten nur geringe Effektstärken verzeichnet werden. Bei Berücksichtigung der Alpha-Adjustierung ($\alpha' = 0.017$) wurde der Unterschied bezüglich der Organisationsstrategie und der leistungsbezogenen Lesemotivation nicht mehr signifikant.

Tabelle 7: Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt

abhängige Variablen	Versuchsbedingung			Geschlecht		
	F (1,327)	p	Effektstärke	F (1,327)	p	Effektstärke
Lesekompetenz						
kurzer Lesetest	1.52	.219	.005	0.33	.566	.001
langer Lesetest	16.93	.000 **	.049	1.38	.242	.004
Lesestrategien						
Organisation	4.83	.029 *	.015	3.05	.082	.009
Elaboration	1.33	.249	.004	7.32	.007 **	.022
Metakognitive Lesestrategien	10.27	.001 **	.030	0.21	.650	.001
Lesemotivation						
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	2.13	.146	.006	0.32	.571	.001
Leistungsbezogene Lesemotivation	3.94	.048 *	.012	4.05	.045 *	.012
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	1.14	.286	.003	0.15	.100	.008
Erlebnisbezogene Lesemotivation	0.05	.818	.000	0.51	.475	.002
Selbstkonzept	0.38	.540	.001	13.04	.000 **	.038

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitige Fragestellung)

¹ Die Effektstärke η^2 ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Faktor und der abhängigen Variable und gibt an, wie viel der aufgeklärten Varianz auf die Gruppenzugehörigkeit (Training vs. kein Training) zurückzuführen ist. Der Wert der Effektstärke kann zwischen 0 und 1 liegen, wobei 1 eine 100%ige Varianzaufklärung durch die Gruppenzugehörigkeit bedeuten würde. Nach Cohen (1988) sind Effektstärken zwischen .010 und .058 als gering anzusehen, Werte zwischen .058 und .138 werden als mittlere Effektstärken bezeichnet und Effekte über .138 sind als hoch zu beurteilen.

10.3 Befunde zu Geschlechterunterschieden

Zur Überprüfung der Unterschiede von Mädchen und Jungen bezüglich ihrer Lesekompetenz, Lesemotivation, ihres lesebezogenen Selbstkonzepts und ihrer Nutzung von Lesestrategien (siehe Hypothesen 1a-e), wurden für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt univariate Varianzanalysen mit dem Geschlecht als unabhängige Variable gerechnet. Die Ergebnisse sowie entsprechenden Mittelwerte und Standardabweichungen sind in den Tabellen 7 und 8 aufgeführt.

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen zum ersten Messzeitpunkt (getrennt nach Geschlecht und gesamt)

abhängige Variablen	weiblich (n = 155)		männlich (n = 176)		gesamt (n = 331)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Lesekompetenz						
kurzer Lesetest	6.73	3.33	6.89	3.23	6.81	3.27
langer Lesetest	7.79	2.78	8.21	2.98	8.01	2.89
Lesestrategien						
Organisation	2.17	0.59	2.04	0.56	2.10	0.58
Elaboration	2.34	0.54	2.49	0.54	2.42	0.54
Metakognitive Lesestrategien	2.69	0.51	2.65	0.50	2.67	0.50
Lesemotivation						
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	2.97	0.69	2.93	0.71	2.95	0.70
Leistungsbezogene Lesemotivation	2.79	0.70	2.65	0.79	2.72	0.75
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	2.17	0.71	2.24	0.82	2.21	0.77
Erlebnisbezogene Lesemotivation	2.57	0.78	2.49	0.87	2.53	0.83
Selbstkonzept	2.60	0.55	2.82	0.64	2.72	0.61

Bei Betrachtung der Ergebnisse zeigte sich, dass sich Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Lesekompetenz nicht bedeutsam voneinander unterschieden, weder im kurzen ($F(1,327) = 0.33, p = .566, ns.$) noch im langen Lesetest ($F(1,327) = 1.38, p = .242, ns.$). Hinsichtlich der Anwendung der Organisationsstrategie ($F(1,327) = 3.05, p = .082, ns.$) sowie der metakognitiven Lesestrategien ($F(1,327) = 0.21, p = .650, ns.$) machten die Mädchen und Jungen ebenfalls ähnlich Angaben, so dass auch hier kein signifikanter Effekt gefunden werden konnten. Bei der Lesemotivation wurde lediglich für die leistungsbezogene

Lesemotivation ein signifikanter Unterschied zugunsten der Mädchen sichtbar, wenn ein Alpha von $\alpha = 0.05$ zugrunde gelegt wurde. Die Mittelwerte der leistungsbezogenen Lesemotivation ($F(1,327) = 4.05, p = .045, \eta^2 = .012$) wiesen der Erwartung entsprechend darauf hin, dass die Mädchen ($M = 2.79, SD = 0.70$) motivierter waren als die Jungen ($M = 2.65, SD = 0.79$). Bei Berücksichtigung des korrigierten Alphas ($\alpha' = 0.017$) wurde auch dieser Unterschied nicht mehr signifikant.

Darüber hinaus wiesen das Selbstkonzept Lesen und die Lesestrategie Elaboration signifikante Effekte auf (siehe Tabelle 7). Die Analyse zum Selbstkonzept machte zwar einen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern deutlich ($F(1,327) = 13.04, p = .000, \eta^2 = .038$), allerdings zeigte sich beim Vergleich der Mittelwerte, dass die Jungen ($M = 2.82; SD = 0.64$) erwartungswidrig höhere Werte als die Mädchen ($M = 2.60; SD = 0.55$) aufwiesen. Erwartungskonforme Ergebnisse lieferte dagegen die Varianzanalyse zu der Elaboration ($F(1,327) = 7.32, p = .007, \eta^2 = .022$). Die Mittelwerte der Lesestrategie Elaboration belegten, dass die Jungen ($M = 2.49; SD = 0.54$) berichten, mehr zu elaborieren als die Mädchen ($M = 2.34; SD = 0.54$).

10.4 Prüfung der Trainingseffekte

Um die Effekte des Lesetrainings zu überprüfen, wurde für jede abhängige Variable jeweils eine Varianzanalyse mit Messwiederholung unter Berücksichtigung der Versuchsbedingung (Training vs. kein Training), des Messwiederholungsfaktors (Prä-, Post- und Follow-up-Messung) sowie des Geschlechts (Mädchen vs. Jungen) gerechnet und deren Effektstärken bestimmt. In den Tabellen 9 und 10 werden die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die Ergebnisse der Varianzanalysen dargestellt. Im Folgenden werden die Tests ausführlich beschrieben, für die sich bedeutsame Unterschiede zeigten. Die Ergebnisse werden in den Grafiken nur dann getrennt nach Geschlecht aufgeführt, wenn sich auch für diesen Faktor bedeutsame Unterschiede zeigten.

Die für Mädchen und Jungen getrennt berechneten deskriptiven Statistiken befinden sich in Tabelle 11. Der Tabelle D-16 im Anhang D sind die Stichprobengrößen für die einzelnen Lesetests, getrennt nach Geschlecht und Versuchsbedingung, zu entnehmen.

Tabelle 9: Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für die Trainings- und Kontrollgruppe

	Trainingsgruppe						Kontrollgruppe					
	Prätest		Posttest		Follow-up-Test		Prätest		Posttest		Follow-up-Test	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lesekompetenz*												
kurz: Computer	6.04	3.12	8.26	3.35	6.19	2.77	5.25	2.47	7.57	3.51	5.31	2.81
kurz: Mond	7.95	3.32	6.27	3.08	8.65	3.17	7.89	3.21	5.59	2.59	7.21	3.25
kurz: gesamt	6.98	3.35	7.28	3.37	7.40	3.21	6.53	3.13	6.61	3.24	6.23	3.17
lang: Aborigines	7.55	2.98	9.50	2.80	7.97	3.01	6.19	2.62	7.73	2.90	6.33	3.11
lang: Albatros	9.50	2.54	6.87	2.57	9.91	2.78	8.23	2.19	6.54	2.49	8.15	2.15
lang: gesamt	8.51	2.94	8.20	2.99	8.93	3.05	7.18	2.62	7.15	2.76	7.21	2.83
Lernstrategien												
Organisation	2.05	0.57	2.03	0.55	1.97	0.61	2.19	0.58	2.09	0.56	2.10	0.56
Elaboration	2.40	0.57	2.35	0.61	2.32	0.65	2.46	0.50	2.38	0.60	2.44	0.61
Metakognitive Lernstrategien	2.60	0.50	2.49	0.53	2.45	0.56	2.78	0.49	2.63	0.57	2.56	0.54
Lesemotivation												
Gegenstandsbezogene												
Lesemotivation	2.91	0.73	2.86	0.71	2.92	0.76	3.02	0.63	2.70	0.67	2.83	0.75
Leistungsbezogene												
Lesemotivation	2.66	0.75	2.55	0.89	2.45	0.77	2.82	0.75	2.57	0.77	2.60	0.74
Wettbewerbsbezogene												
Lesemotivation	2.18	0.74	2.18	0.82	2.01	0.79	2.26	0.81	2.15	0.82	2.09	0.86
Erlebnisbezogene												
Lesemotivation	2.51	0.84	2.52	0.87	2.55	0.89	2.54	0.82	2.36	0.84	2.56	0.90
Selbstkonzept	2.70	0.62	2.93	0.58	3.03	0.57	2.74	0.60	2.60	0.54	2.82	0.60

Anmerkungen. *für den Lesetest gelten andere Stichprobengrößen, da jede Klasse zwei verschiedene Testversionen bekam.

Trainingsgruppe, Computer / Aborigines: $n = 105$; Mond / Albatros: $n = 102$; gesamt: $n = 207$

Kontrollgruppe, Computer / Aborigines: $n = 64$; Mond / Albatros: $n = 60$; gesamt: $n = 124$

Lesetest

Das Ergebnis der Varianzanalyse für die Leseleistung ergab keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Zeit – weder für den kurzen ($F(2,326) = 0.09$, $p = .904$, *ns.*), noch für den langen Lesetest ($F(2,326) = 0.13$, $p = .858$, *ns.*; siehe Abbildungen 5 und 6). Des Weiteren zeigte sich für die Lesetests auch kein Interaktionseffekt zwischen Zeit und Versuchsbedingung (kurz: $F(2,326) = 1.51$, $p = .222$, *ns.*; lang: $F(2,326) = 1.27$, $p = .279$, *ns.*).

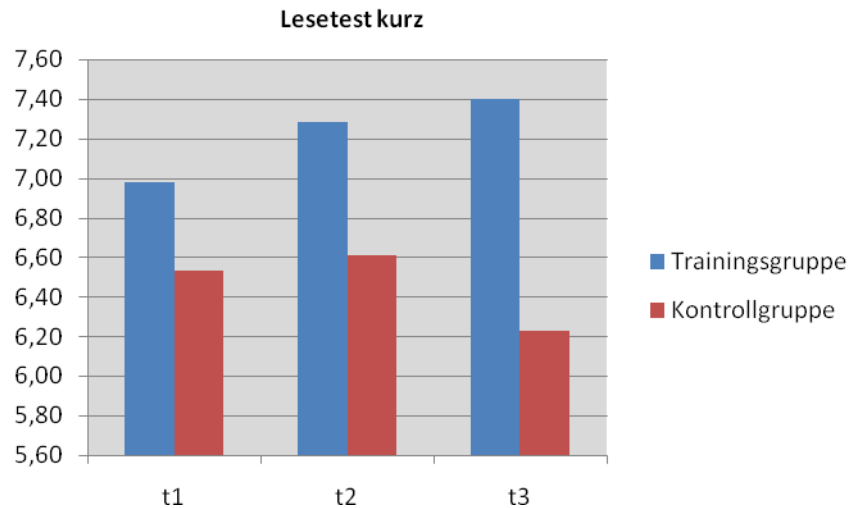


Abbildung 5: Entwicklung der Lesekompetenz im kurzen Lesetest (getrennt nach Versuchsbedingung)

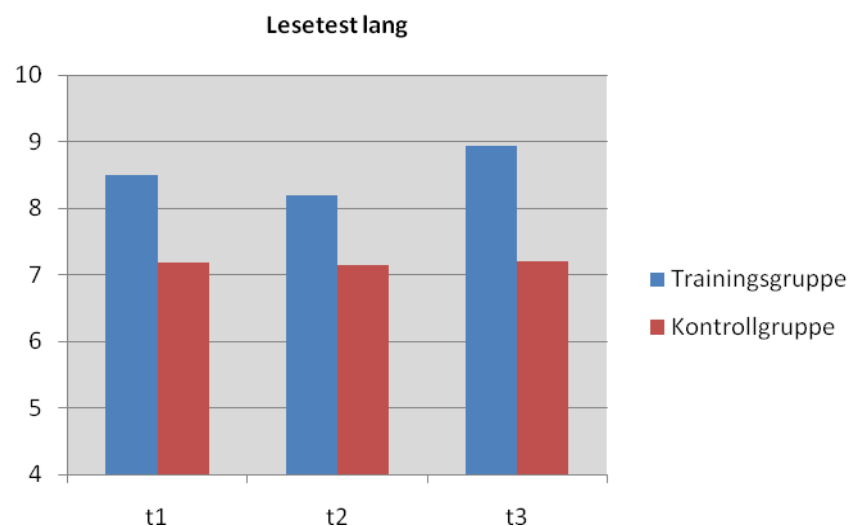


Abbildung 6: Entwicklung der Lesekompetenz im langen Lesetest (getrennt nach Versuchsbedingung)

Lesestrategien

Hinsichtlich der Lesestrategien stellte sich sowohl für die Lesestrategie Organisation als auch für die metakognitiven Strategien ein signifikanter Effekt in Bezug auf den Faktor Zeit heraus (Organisation: $F(2,326) = 3.54$, $p = .033$, $\eta^2 = .011$; metakognitive Lesestrategien: $F(2,326) = 20.08$, $p = .000$, $\eta^2 = .058$). Nach Berücksichtigung der Alpha-Adjustierung ($\alpha' = 0.017$) wurde der Effekt für die Strategie Organisation jedoch nicht mehr signifikant.

Bei der Interaktion von Messwiederholung und Versuchsbedingung konnte kein signifikanter Haupteffekt für die Lesestrategien gefunden werden

Lesemotivation

Die vier Dimensionen der Lesemotivation wiesen alle signifikante Haupteffekte des Messwiederholungsfaktors auf (gegenstandsbezogene Lesemotivation: $F(2,326) = 11.94$, $p = .000$, $\eta^2 = .035$; leistungsbezogene Lesemotivation: $F(2,326) = 13.78$, $p = .000$, $\eta^2 = .040$; wettbewerbsbezogene Lesemotivation: $F(2,326) = 10.27$, $p = .000$, $\eta^2 = .030$; erlebnisbezogene Lesemotivation: $F(2,326) = 4.54$, $p = .011$, $\eta^2 = .014$). Bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Versuchsbedingung konnten allerdings nur für die beiden intrinsischen Konstrukte der Lesemotivation, die gegenstandsbezogene ($F(2,326) = 7.04$, $p = .001$, $\eta^2 = .021$ siehe Abbildung 7) und die erlebnisbezogene Lesemotivation ($F(2,326) = 3.56$, $p = .030$, $\eta^2 = .011$; siehe Abbildung 8), bedeutsame Effekte gefunden werden. Allerdings wurde der Einfluss der erlebnisbezogene Lesemotivation nach der Korrektur des α -Fehler-Niveaus auf $\alpha' = 0.017$ nicht mehr signifikant.

Für die Experimentalgruppe zeigte sich eine Abnahme des Mittelwerts der gegenstandbezogenen Lesemotivation vom ersten ($M = 2.91$, $SD = 0.73$) zum zweiten Messzeitpunkt ($M = 2.86$, $SD = 0.71$). Zum dritten Messzeitpunkt stieg der Wert wieder auf das Niveau des ersten Messzeitpunktes an ($M = 2.92$, $SD = 0.76$). Die Kontrollgruppe dagegen wies in dieser Dimension größere Schwankungen auf. Zunächst nahm der Mittelwert von der Prä- zur Postmessung deutlich ab, um zur Follow-up-Messung wieder anzusteigen, ohne jedoch das Anfangsniveau zu erreichen (t1: $M = 3.02$, $SD = 0.63$; t2: $M = 2.70$, $SD = 0.67$; t3: $M = 2.83$, $SD = 0.75$).

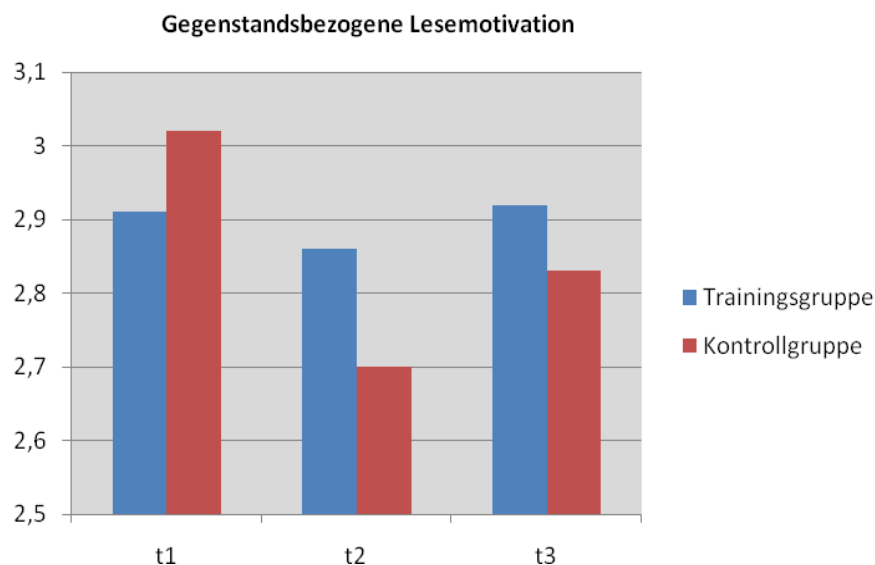


Abbildung 7: Entwicklung der gegenstandsbezogenen Lesemotivation (getrennt nach Versuchsbedingung)

Bei der erlebnisbezogenen Lesemotivation zeigte sich für die Jugendlichen der Trainingsgruppe über die drei Messzeitpunkte leicht steigende Werte (t1: $M = 2.51$, $SD = 0.84$; t2: $M = 2.52$, $SD = 0.87$; t3: $M = 2.55$, $SD = 0.89$). Bei der Kontrollgruppe ließ sich ein ähnliches Muster wie bei der gegenstandsbezogenen Lesemotivation beobachten; die Werte nahmen zum zweiten Messzeitpunkt zunächst ab und stiegen zum dritten Messzeitpunkt über den Mittelwert der Prämessung an (t1: $M = 2.54$, $SD = 0.82$; t2: $M = 2.36$, $SD = 0.84$; t3: $M = 2.56$, $SD = 0.90$).

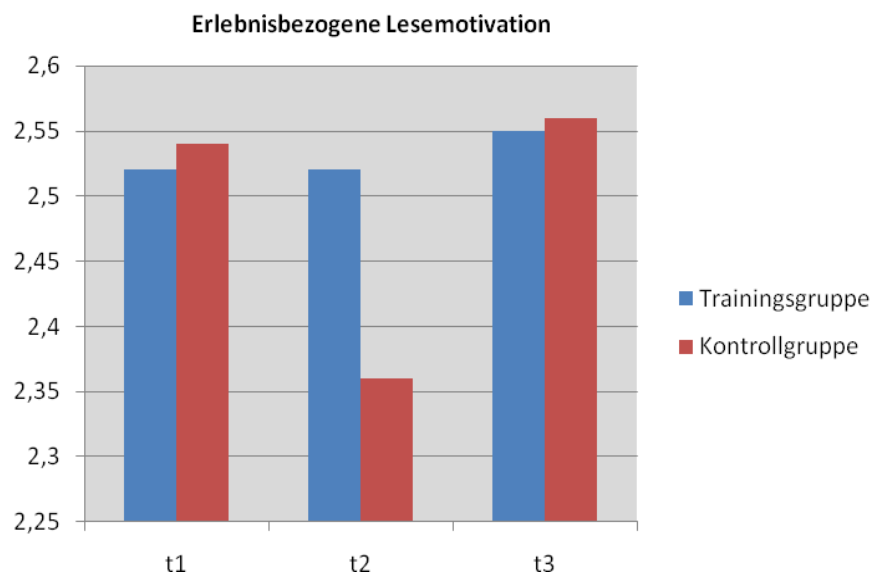


Abbildung 8: Entwicklung der erlebnisbezogenen Lesemotivation (getrennt nach Versuchsbedingung)

Die Varianzanalysen zeigten in Bezug auf die Interaktion zwischen Messzeitpunkt, Versuchsbedingung und Geschlecht – abgesehen von der leistungsbezogenen Lesemotivation ($F(2,326) = 3.06$, $p = .049$, $\eta^2 = .009$, siehe Abbildung 9) – keine signifikanten Effekte. Das Ergebnis der leistungsbezogenen Lesemotivation wurde aufgrund der Alpha-Adjustierung ($\alpha' = 0.017$) auch nicht mehr signifikant.

Bei Betrachtung der Mittelwerte der leistungsbezogenen Lesemotivation wurde deutlich, dass die Werte der Mädchen in der Experimentalgruppe stetig abnahmen (t1: $M = 2.67$, $SD = 0.69$; t2: $M = 2.46$, $SD = 0.75$; t3: $M = 2.40$, $SD = 0.71$). Die männlichen Teilnehmer dieser Gruppe zeigten eine ähnliche Entwicklung (t1: $M = 2.65$, $SD = 0.80$; t2: $M = 2.63$, $SD = 0.99$; t3: $M = 2.49$, $SD = 0.81$).

Für die Mädchen der Kontrollgruppe konnten bei der leistungsbezogenen Lesemotivation die höchste Ausprägung verzeichnet werden ($M = 2.99$, $SD = 0.67$). Zur Post- und Follow-up-Messung nahm der Mittelwert jedoch deutlich ab (t2: $M = 2.67$, $SD = 0.70$; t3: $M = 2.54$, $SD = 0.71$). Der Mittelwert der männlichen Jugendlichen der Kontrollgruppe

nahm vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt erkennbar ab ($t1: M = 2.66, SD = 0.79$; $t2: M = 2.47, SD = 0.82$). Jedoch zeigte sich zum dritten Messzeitpunkt wieder ein klarer Anstieg des Mittelwertes ($M = 2.67, SD = 0.77$).

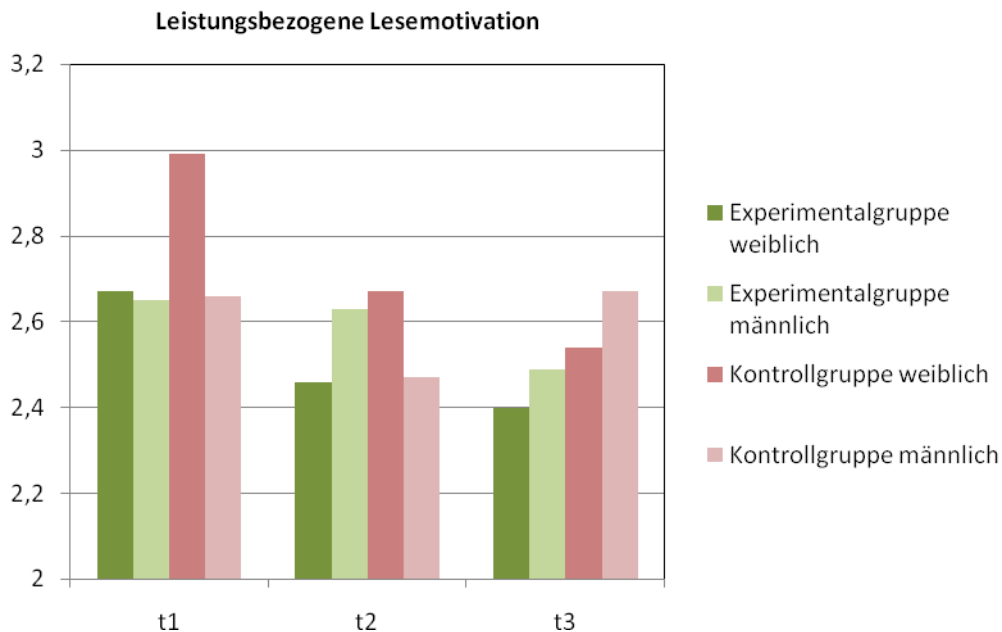


Abbildung 9: Entwicklung der leistungsbezogenen Lesemotivation (getrennt nach Versuchsbedingung und Geschlecht)

Leseebezogenes Selbstkonzept

Die Ergebnisse der Varianzanalyse für das lesebezogene Selbstkonzept zeigten sowohl für den Faktor Zeit ($F(2,326) = 18.43, p = .000, \eta^2 = .053$), als auch für die Interaktion zwischen dem Messzeitpunkt und der Versuchsbedingung ($F(2,326) = 13.83, p = .000, \eta^2 = .041$; siehe Abbildung 10) einen signifikanten Effekt.

Bei dieser Skala zeigte die Kontrollgruppe eine ähnliche Entwicklung wie bei der gegenstandsbezogenen Motivation. Zunächst nahm der Mittelwert zur zweiten Messung ab, um bei der Follow-up-Messung wieder anzusteigen ($t1: M = 2.74, SD = 0.60$; $t2: M = 2.60, SD = 0.54$; $t3: M = 2.82, SD = 0.60$). Der Mittelwert der Experimentalgruppe stieg von der ersten zur dritten Messung kontinuierlich an ($t1: M = 2.70, SD = 0.62$; $t2: M = 2.93, SD = 0.58$; $t3: M = 3.03, SD = 0.57$). Diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass das Lesetraining einen positiven Einfluss auf das lesebezogene Selbstkonzept der Trainingsgruppe hatte.

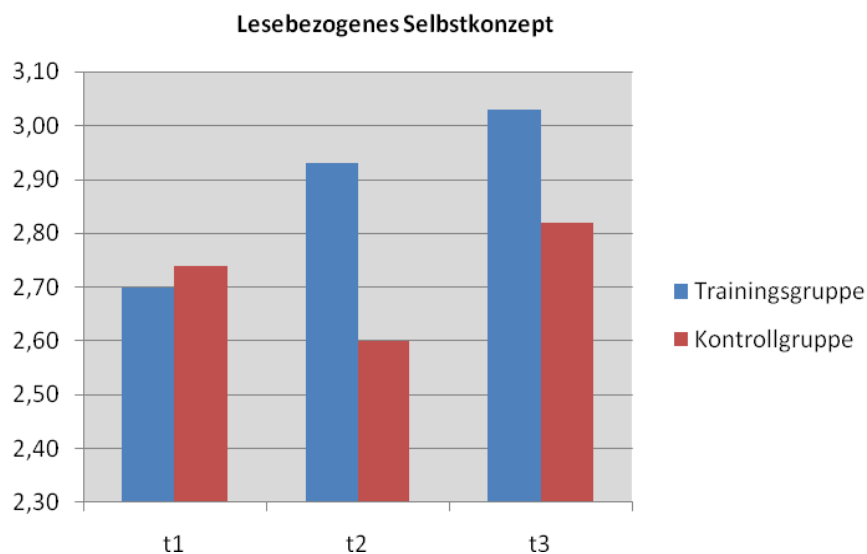


Abbildung 10: Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts (getrennt nach Versuchsbedingung)

Tabelle 10: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen

abhängige Variablen	Messzeitwiederholungen			Interaktion von Messzeitpunkt und Versuchsbedingung			Interaktion von Messzeitpunkt, Versuchsbedingung und Geschlecht		
	F (2,326)	p	Effektstärke	F (2,326)	p	Effektstärke	F (2,326)	p	Effektstärke
Lesekompetenz									
kurzer Lesetest	0.09	.904	.000	1.51	.222	.005	0.43	.647	.001
langer Lesetest	0.13	.858	.000	1.27	.279	.004	0.39	.650	.001
Lesestrategien									
Organisation	3.54	.033 *	.011	1.00	.362	.003	0.09	.901	.000
Elaboration	1.91	.149	.006	0.92	.401	.003	0.31	.730	.001
Metakognitive Lernstrategien	20.08	.000 **	.058	0.76	.468	.002	0.42	.658	.001
Lesemotivation									
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	11.94	.000 **	.035	7.04	.001 **	.021	1.38	.252	.004
Leistungsbezogene Lesemotivation	13.78	.000 **	.040	1.58	.208	.005	3.06	.049 *	.009
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	10.27	.000 **	.030	1.33	.265	.004	1.33	.266	.004
Erlebnisbezogene Lesemotivation	4.54	.011 *	.014	3.56	.030 *	.011	1.07	.342	.003
Selbstkonzept	18.43	.000 **	.053	13.83	.000 **	.041	1.59	.205	.005

Anmerkung. *p < .05, **p < .01 (zweiseitige Fragestellung)

10.5 Befunde zur Stabilität

In der vierten Fragestellung wird die Hypothese aufgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler der Lesetrainingsgruppe zum dritten Messzeitpunkt stabile Werte – im besten Fall sogar eine Steigerung – hinsichtlich der Lesekompetenz, Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts sowie der Nutzung der Lesestrategien aufweisen.

Zur Überprüfung der Stabilität wurden nur für die abhängigen Variablen der Trainingsgruppe, bei denen sich signifikante Effekte für die Interaktion von Zeit und Versuchsbedingung zeigten (siehe Tabelle 10), Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Auf diese Weise wurde durch Post-Hoc-Vergleiche zwischen den einzelnen Messzeitpunkten des messwiederholten Faktors untersucht, welche Messzeitpunkte sich signifikant voneinander unterschieden. Diese Anschlussanalysen wurden für die gegenstands- und erlebnisbezogene Lesemotivation sowie für das lesebezogene Selbstkonzept durchgeführt.

Für die beiden intrinsischen Konstrukte der Lesemotivation zeigten die Analysen zwischen den Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede. Das lesebezogene Selbstkonzept dagegen wies bedeutsame Differenzen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten auf. Die Prämessung unterschied sich sowohl von der Post- ($p < .01$) als auch von der Follow-up-Messung ($p < .01$). Weiterhin wiesen auch die Post- und Follow-up-Messung signifikante Unterschiede auf ($p < .05$).

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe gaben in Bezug auf das lesebezogene Selbstkonzept sowohl beim zweiten als auch beim dritten Messzeitpunkt höhere Werte an, als bei der Prämessung (t1: $M = 2.70$, $SD = 0.62$; t2: $M = 2.93$; $SD = 0.58$; t3: $M = 3.03$, $SD = 0.57$).

Tabelle 11: Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für die Trainings- und Kontrollgruppe (getrennt nach Geschlecht und gesamt)

	Trainingsgruppe						Kontrollgruppe						
	Prätest		Posttest		Follow-up-Test		Prätest		Posttest		Follow-up-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Lesekompetenz*													
kurz: Computer	gesamt	6.04	(3.12)	8.26	(3.35)	6.19	(2.77)	5.25	(2.47)	7.57	(3.51)	5.31	(2.81)
	weiblich	6.12	(3.20)	8.40	(3.32)	6.35	(2.77)	4.77	(2.16)	7.33	(3.39)	4.74	(2.82)
	männlich	5.97	(3.07)	8.14	(3.40)	6.04	(2.78)	5.65	(2.66)	7.76	(3.64)	5.78	(2.76)
kurz: Mond	gesamt	7.95	(3.32)	6.27	(3.08)	8.65	(3.17)	7.89	(3.21)	5.59	(2.59)	7.21	(3.25)
	weiblich	8.02	(3.28)	6.62	(3.25)	8.82	(3.04)	7.66	(3.50)	5.19	(2.50)	7.09	(3.73)
	männlich	7.90	(3.38)	6.00	(2.95)	8.53	(3.27)	8.16	(2.89)	6.04	(2.66)	7.35	(2.67)
kurz: Computer & Mond	gesamt	6.98	(3.35)	7.28	(3.37)	7.40	(3.21)	6.53	(3.13)	6.61	(3.24)	6.23	(3.17)
	weiblich	7.01	(3.36)	7.57	(3.39)	7.50	(3.14)	6.28	(3.26)	6.21	(3.13)	5.97	(3.50)
	männlich	6.96	(3.36)	7.04	(3.34)	7.32	(3.28)	6.77	(3.02)	7.00	(3.33)	6.48	(2.81)
lang: Aborigines	gesamt	7.55	(2.98)	9.50	(2.80)	7.97	(3.01)	6.19	(2.62)	7.73	(2.90)	6.33	(3.11)
	weiblich	7.44	(2.91)	9.68	(2.91)	7.78	(2.59)	5.83	(2.01)	7.79	(3.00)	5.90	(2.80)
	männlich	7.64	(3.08)	9.33	(2.71)	8.15	(3.36)	6.48	(3.03)	7.67	(2.86)	6.67	(3.45)
lang: Albatros	gesamt	9.50	(2.54)	6.87	(2.57)	9.91	(2.78)	8.23	(2.19)	6.54	(2.49)	8.15	(2.15)
	weiblich	9.34	(2.82)	6.80	(2.66)	9.76	(2.95)	7.98	(1.79)	6.33	(2.10)	8.14	(1.92)
	männlich	9.63	(2.33)	6.92	(2.52)	10.01	(2.67)	8.52	(2.58)	6.78	(2.89)	8.15	(2.42)
lang: Aborigines & Albatros	gesamt	8.51	(2.94)	8.20	(2.99)	8.93	(3.05)	7.18	(2.62)	7.15	(2.76)	7.21	(2.83)
	weiblich	8.33	(3.01)	8.33	(3.13)	8.71	(2.92)	6.96	(2.17)	7.02	(2.65)	7.08	(2.61)
	männlich	8.66	(2.88)	8.10	(2.87)	9.10	(3.15)	7.39	(3.00)	7.27	(2.89)	7.33	(3.04)

Anmerkungen. *für den Lesetest gelten andere Stichprobengrößen, da jede Klasse zwei verschiedene Testversionen bekam.

Trainingsgruppe, Computer / Aborigines: n = 105; Mond / Albatros: n = 102; gesamt: n = 207

Kontrollgruppe, Computer / Aborigines: n = 64; Mond / Albatros: n = 60; gesamt: n = 124

Tabelle 11 – Fortsetzung

	Trainingsgruppe						Kontrollgruppe						
	Prätest		Posttest		Follow-up-Test		Prätest		Posttest		Follow-up-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
			<i>n</i> = 207						<i>n</i> = 124				
			<i>w</i> = 94						<i>w</i> = 61				
<hr/>													
Lesestrategien													
Organisation													
	gesamt	2.05	(0.57)	2.03	(0.55)	1.97	(0.61)	2.19	(0.58)	2.09	(0.56)	2.10	(0.56)
	weiblich	2.12	(0.58)	2.13	(0.54)	2.02	(0.60)	2.24	(0.60)	2.16	(0.54)	2.15	(0.50)
	männlich	1.98	(0.56)	1.94	(0.55)	1.92	(0.61)	2.15	(0.56)	2.03	(0.57)	2.05	(0.60)
Elaboration													
	gesamt	2.40	(0.57)	2.35	(0.61)	2.32	(0.65)	2.46	(0.50)	2.38	(0.60)	2.44	(0.61)
	weiblich	2.34	(0.58)	2.32	(0.59)	2.20	(0.65)	2.35	(0.47)	2.34	(0.57)	2.26	(0.50)
	männlich	2.44	(0.55)	2.38	(0.64)	2.43	(0.64)	2.58	(0.51)	2.43	(0.63)	2.61	(0.65)
Metakognitive Lesestrategien													
	gesamt	2.60	(0.50)	2.49	(0.53)	2.45	(0.56)	2.78	(0.49)	2.63	(0.57)	2.56	(0.54)
	weiblich	2.65	(0.52)	2.56	(0.51)	2.46	(0.53)	2.77	(0.47)	2.66	(0.55)	2.48	(0.52)
	männlich	2.56	(0.48)	2.44	(0.54)	2.44	(0.59)	2.80	(0.50)	2.60	(0.60)	2.63	(0.55)
Lesemotivation													
Gegenstandsbezogene Lesemotivation													
	gesamt	2.91	(0.73)	2.86	(0.71)	2.92	(0.76)	3.02	(0.63)	2.70	(0.67)	2.83	(0.75)
	weiblich	2.91	(0.74)	2.88	(0.71)	2.87	(0.75)	3.07	(0.58)	2.68	(0.60)	2.71	(0.74)
	männlich	2.91	(0.73)	2.85	(0.72)	2.96	(0.76)	2.98	(0.66)	2.71	(0.74)	2.95	(0.75)
Leistungsbezogene Lesemotivation													
	gesamt	2.66	(0.75)	2.55	(0.89)	2.45	(0.77)	2.82	(0.75)	2.57	(0.77)	2.60	(0.74)
	weiblich	2.67	(0.69)	2.46	(0.75)	2.40	(0.71)	2.99	(0.67)	2.67	(0.70)	2.54	(0.71)
	männlich	2.65	(0.80)	2.63	(0.99)	2.49	(0.81)	2.66	(0.79)	2.47	(0.82)	2.67	(0.77)
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation													
	gesamt	2.18	(0.74)	2.18	(0.82)	2.01	(0.79)	2.26	(0.81)	2.15	(0.82)	2.09	(0.86)
	weiblich	2.08	(0.69)	2.07	(0.76)	1.88	(0.74)	2.32	(0.72)	2.17	(0.78)	1.99	(0.77)
	männlich	2.26	(0.77)	2.27	(0.86)	2.12	(0.81)	2.21	(0.89)	2.13	(0.86)	2.18	(0.94)
Erlebnisbezogene Lesemotivation													
	gesamt	2.51	(0.84)	2.52	(0.87)	2.55	(0.89)	2.54	(0.82)	2.36	(0.84)	2.56	(0.90)
	weiblich	2.57	(0.78)	2.62	(0.83)	2.57	(0.89)	2.56	(0.78)	2.44	(0.85)	2.45	(0.91)
	männlich	2.47	(0.88)	2.43	(0.89)	2.54	(0.89)	2.53	(0.86)	2.29	(0.83)	2.67	(0.89)
Selbstkonzept													
	gesamt	2.70	(0.62)	2.93	(0.58)	3.03	(0.57)	2.74	(0.60)	2.60	(0.54)	2.82	(0.60)
	weiblich	2.62	(0.57)	2.80	(0.59)	2.86	(0.57)	2.57	(0.52)	2.50	(0.48)	2.68	(0.47)
	männlich	2.77	(0.65)	3.04	(0.56)	3.17	(0.54)	2.90	(0.62)	2.70	(0.58)	2.95	(0.69)

Anmerkung. w = weiblich

10.6 Explorative Analysen

Die Befunde der vorliegenden Evaluationsstudie im Hinblick auf die Effekte des Lesetrainings entsprachen zum Teil nicht den Erwartungen. Aus diesem Grund wurden noch explorative Analysen angeschlossen, um Hinweise auf die Wirksamkeit des Trainings zu bekommen, die besonders für die Weiterentwicklung des LekoLemo-Programms wichtig sein könnten.

Zunächst wurden getrennte Berechnungen für die schwachen sowie guten Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Dadurch sollte einerseits geprüft werden, ob es einen Matthäus-Effekt gab, das heißt, dass nur die guten Schülerinnen und Schüler von dem Training profitierten. Je besser also die Fähigkeiten der Lernenden sind, desto mehr Nutzen ziehen sie aus einem Lernangebot. Andererseits sollte untersucht werden, ob das Training eventuell nur auf die Bedürfnisse der schwachen Schülerinnen und Schüler zugeschnitten ist und diese zwar profitieren, aber die leistungsstärkeren Jugendlichen keinen Nutzen aus den Übungen ziehen können.

Um die Schülerinnen und Schüler in schwache und gute einzuteilen, wurde die gesamte Leseleistung des kurzen und langen Lesetests zugrunde gelegt und der Median (14.50) bestimmt. Die Stichprobe der schwachen Schülerinnen und Schüler umfasste 170, die der guten 161 Probanden.

Darüber hinaus wurden Analysen mit einer Substichprobe durchgeführt. Hierfür wurden die Schülerinnen und Schüler der Realschule Sonnenallee² ausgewählt. An dieser Schule liefen die Organisation und die Durchführung des Trainings ohne Komplikationen (z. B. fehlende Räume) ab. Außerdem befürwortete nicht nur die Schulleitung, sondern das gesamte Kollegium die Umsetzung dieser Fördermaßnahme, so dass zu vermuten war, dass die Implikation des LekoLemo-Trainings in dieser Schule optimal gelungen ist. Die Substichprobe bestand aus 251 Schülerinnen und Schülern. Sollen sich für die Stichprobe Trainingseffekte zeigen, spräche dies für die besondere Bedeutung der Trainingsimplementation für das Programm. Sollten sich hier allerdings ebenfalls keine Effekte auf die Lesekompetenz zeigen, müssen Veränderungen an dem Programm diskutiert werden.

10.6.1 Analysen zu guten und schwachen Schülerinnen und Schülern

Vergleich des Ausgangsniveaus

Für die Stichprobe der schwachen und guten Schülerinnen und Schüler musste zunächst überprüft werden, ob die Trainings- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt ein vergleichbares Niveau aufwiesen. Es wurde für jede abhängige Variable eine univariate

² Der Name der Schule wurde geändert.

Varianzanalyse mit der Versuchsbedingung als unabhängige Variable gerechnet (siehe Tabelle 12). Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind in den Tabellen 15 und 16 dargestellt.

Schwache Schülerinnen und Schüler

Für die Stichprobe der schwachen Schülerinnen und Schüler zeigte sich, dass es für die Leseleistung im langen Lesetest ($F(1,166) = 8.87, p = .003, \eta^2 = .051$), die Organisationsstrategie ($F(1,166) = 3.98, p = .048, \eta^2 = .023$), die metakognitiven Lesestrategien ($F(1,166) = 5.24, p = .023, \eta^2 = .031$) sowie die leistungsbezogene Lesemotivation ($F(1,166) = 4.40, p = .037, \eta^2 = .026$) signifikante Unterschiede zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe gab. Es konnten jedoch nur geringe Effektstärken verzeichnet werden. Im langen Lesetest wies die Experimentalgruppe bessere Leistungen als die Kontrollgruppe auf. Für die anderen drei Variablen fielen die Unterschiede zugunsten der Kontrollgruppe aus. Nach der Alpha-Adjustierung wurde nur noch der Unterschied im langen Lesetest zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe signifikant.

Die Jugendlichen machten für die Lesekompetenz im kurzen Lesetest, die Elaborationsstrategie, die gegenstands-, wettbewerbs- und erlebnisbezogene Lesemotivation sowie das lesebezogene Selbstkonzept vergleichbare Angaben.

Gute Schülerinnen und Schüler

Die Stichprobe der guten Schülerinnen und Schüler wies zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe lediglich für die Leseleistung im langen Lesetest einen bedeutsamen Unterschied auf ($F(1,157) = 4.88, p = .029, \eta^2 = .030$). Die Trainingsgruppe zeigte im langen Lesetest eine bessere Leistung als die Kontrollgruppe. Diese Differenz wies jedoch ebenfalls nur eine geringe Effektstärke auf. Außerdem wurde der Unterschied nach Berücksichtigung der Alpha-Adjustierung nicht mehr signifikant. Im Hinblick auf alle anderen betrachteten Merkmale zeigte sich kein bedeutsamer Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe.

Tabelle 12: Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt

abhängige Variablen	Schwache Schüler Versuchsbedingung			Gute Schüler Versuchsbedingung		
	F (1,166)	p	Effekt- stärke	F (1,157)	p	Effekt- stärke
Lesekompetenz						
kurzer Lesetest	2.09	.150	.012	0.03	.874	.000
langer Lesetest	8.87	.003 **	.051	4.88	.029 *	.030
Lesestrategien						
Organisation	3.98	.048 *	.023	1.16	.284	.007
Elaboration	0.01	.909	.000	2.26	.135	.014
Metakognitive Lesestrategien	5.24	.023 *	.031	3.69	.056	.023
Lesemotivation						
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	0.38	.540	.002	2.79	.097	.017
Leistungsbezogene Lesemotivation	4.40	.037 *	.026	0.00	.976	.000
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	2.91	.090	.017	1.38	.242	.009
Erlebnisbezogene Lesemotivation	0.46	.498	.003	1.66	.200	.010
Selbstkonzept	0.15	.696	.001	3.71	.056	.023

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitige Fragestellung)

Befunde zu Geschlechterunterschieden

Es wurden für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt univariate Varianzanalysen mit dem Geschlecht als unabhängige Variable gerechnet, um zu überprüfen inwiefern sich Mädchen und Jungen bezüglich ihrer Lesekompetenz, Lesemotivation, ihres lesebezogenen Selbstkonzepts sowie ihrer Nutzung von Lesestrategien unterschieden. Die Ergebnisse der Varianzanalysen sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen sind den Tabellen 13 und 14 zu entnehmen.

Schwache Schülerinnen und Schüler

In der Stichprobe der schwachen Schülerinnen und Schüler zeigte sich lediglich für das lesebezogene Selbstkonzept eine geschlechterbezogene Differenz ($F(1,166) = 6.31$, $p = .013$, $eta^2 = .037$). Beim Vergleich der Mittelwerte stellte sich heraus, dass die Jungen ($M = 2.70$; $SD = 0.58$) höhere Werte als die Mädchen ($M = 2.49$; $SD = 0.54$) aufwiesen. Dieses erwartungswidrige Ergebnis wurde auch schon in der Gesamtstichprobe sichtbar (vgl. Abschnitt 10.3).

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen zum ersten Messzeitpunkt (getrennt nach Geschlecht sowie schwachen und guten Schülern)

abhängige Variablen	Schwache Schüler						Gute Schüler					
	weiblich (n = 85)		männlich (n = 85)		gesamt (n = 170)		weiblich (n = 70)		männlich (n = 91)		gesamt (n = 161)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Lesekompetenz												
kurzer Lesetest	4.44	1.95	4.61	2.09	4.53	2.02	9.50	2.41	9.02	2.60	9.23	2.53
langer Lesetest	6.28	2.10	5.99	2.13	6.14	2.12	9.63	2.38	10.27	2.01	9.99	2.20
Lernstrategien												
Organisation	2.13	0.60	2.11	0.58	2.12	0.59	2.08	0.54	1.92	0.56	1.99	0.55
Elaboration	2.37	0.50	2.43	0.54	2.40	0.52	2.30	0.60	2.55	0.54	2.44	0.57
Metakognitive Lernstrategien	2.74	0.50	2.70	0.53	2.72	0.51	2.64	0.51	2.60	0.47	2.62	0.49
Lesemotivation												
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	2.95	0.65	2.91	0.63	2.93	0.64	3.00	0.73	2.95	0.77	2.97	0.75
Leistungsbezogene Lesemotivation	2.91	0.71	2.79	0.76	2.85	0.74	2.65	0.65	2.53	0.81	2.58	0.75
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	2.37	0.75	2.40	0.77	2.39	0.76	1.94	0.59	2.09	0.83	2.02	0.74
Erlebnisbezogene Lesemotivation	2.52	0.73	2.45	0.83	2.49	0.78	2.63	0.83	2.52	0.92	2.57	0.88
Selbstkonzept	2.49	0.54	2.70	0.58	2.60	0.57	2.73	0.53	2.93	0.68	2.84	0.63

Gute Schülerinnen und Schüler

Bei Betrachtung der Stichprobe der guten Schülerinnen und Schüler wird deutlich, dass sich die Mädchen und Jungen hinsichtlich der Lesekompetenz im langen Lesetest ($F(1,157) = 5.21, p = .024, \eta^2 = .032$), der Lesestrategien Organisation ($F(1,157) = 5.19, p = .024, \eta^2 = .032$) und Elaboration ($F(1,157) = 7.47, p = .007, \eta^2 = .045$) sowie des lesebezogenen Selbstkonzepts ($F(1,157) = 4.44, p = .037, \eta^2 = .028$) unterschieden.

Die Mittelwerte zeigten, dass die Mädchen ($M = 2.08; SD = 0.54$) der Erwartung entsprechend angaben, mehr Organisationsstrategien zu verwenden als die Jungen ($M = 1.92; SD = 0.56$). Nach der Alpha-Adjustierung ($\alpha' = 0.017$) wurde der Unterschied bezüglich der Lesestrategie Organisation jedoch nicht mehr signifikant.

Für die Lesekompetenz im langen Lesetest, die Elaborationsstrategie sowie das lesebezogene Selbstkonzept fielen die Unterschiede zugunsten der Jungen aus. Diese ($M = 10.27; SD = 2.01$) zeigten erstaunlicherweise im langen Test eine bessere Leseleistung als die Mädchen ($M = 9.63; SD = 2.38$). Außerdem gaben sie erwartungskonform an mehr Elaborationsstrategien einzusetzen (Jungen: $M = 2.55, SD = 0.54$; Mädchen: $M = 2.30, SD = 0.60$). Wie auch schon in der Gesamtstichprobe und der Stichprobe der schwachen

Schülerinnen und Schüler, wiesen die Jungen der guten Schüler ($M = 2.93$; $SD = 0.68$) ein höheres Selbstkonzept im Vergleich zu den Mädchen ($M = 2.73$; $SD = 0.53$) auf.

Tabelle 14: Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt

abhängige Variablen	Schwache Schüler Geschlecht			Gute Schüler Geschlecht		
	F (1,166)	p	Effekt- stärke	F (1,157)	p	Effekt- stärke
Lesekompetenz						
kurzer Lesetest	0.63	.427	.004	2.04	.155	.013
langer Lesetest	1.75	.188	.010	5.21	.024 *	.032
Lesestrategien						
Organisation	0.01	.917	.000	5.19	.024 *	.032
Elaboration	0.69	.406	.004	7.47	.007 **	.045
Metakognitive Lesestrategien	0.05	.816	.000	0.08	.776	.001
Lesemotivation						
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	0.08	.779	.000	0.67	.415	.004
Leistungsbezogene Lesemotivation	1.50	.223	.009	1.07	.303	.007
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	0.09	.771	.001	0.86	.356	.005
Erlebnisbezogene Lesemotivation	0.21	.649	.001	0.89	.348	.006
Selbstkonzept	6.31	.013 *	.037	4.44	.037 *	.028

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitige Fragestellung)

Prüfung der Trainingseffekte

Zur Überprüfung der Effekte des Lesetrainings wurden sowohl für die schwachen als auch die guten Schülerinnen und Schüler Varianzanalysen mit Messwiederholung unter Berücksichtigung der Versuchsbedingung (Training vs. kein Training), des Messwiederholungsfaktors (Prä-, Post- und Follow-up-Messung) sowie des Geschlechts (Mädchen vs. Jungen) gerechnet und deren Effektstärken bestimmt. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind den Tabellen 15 und 16, die Ergebnisse der Varianzanalysen den Tabellen 17 und 18 zu entnehmen. Die Tests, für die sich signifikante Unterschiede zeigten, werden im Folgenden näher beschrieben.

Tabelle 15: Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messung für die Trainings- und Kontrollgruppe der schwachen Schüler

	Trainingsgruppe						Kontrollgruppe					
	Prätest		Posttest		Follow-up-Test		Prätest		Posttest		Follow-up-Test	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lesekompetenz*												
kurz: Computer	4.41	2.05	7.03	3.03	5.24	2.33	4.43	1.78	6.68	3.30	4.77	2.73
kurz: Mond	4.16	2.09	4.70	2.66	7.06	3.06	5.44	2.17	4.60	2.68	6.44	3.03
kurz: gesamt	4.34	2.06	6.35	3.10	5.77	2.68	4.77	1.96	5.98	3.24	5.33	2.92
lang: Aborigines	6.09	2.07	8.72	2.77	6.79	2.71	5.15	1.86	6.99	2.73	5.55	2.78
lang: Albatros	7.61	2.17	5.70	2.55	8.30	2.96	6.54	1.64	5.53	2.34	7.45	2.09
lang: gesamt	6.54	2.20	7.84	3.03	7.23	2.85	5.62	1.90	6.49	2.68	6.19	2.71
Lernstrategien												
Organisation	2.04	0.56	2.07	0.52	2.01	0.64	2.22	0.61	2.17	0.58	2.19	0.57
Elaboration	2.40	0.55	2.33	0.61	2.29	0.59	2.40	0.47	2.43	0.58	2.40	0.60
Metakognitive Lernstrategien	2.64	0.49	2.41	0.54	2.43	0.54	2.82	0.53	2.67	0.49	2.61	0.53
Lesemotivation												
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	2.90	0.64	2.78	0.69	2.87	0.76	2.97	0.64	2.98	0.70	2.77	0.78
Leistungsbezogene Lesemotivation	2.74	0.74	2.53	0.75	2.50	0.79	2.99	0.70	2.68	0.71	2.68	0.72
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	2.30	0.75	2.32	0.78	2.16	0.76	2.50	0.75	2.26	0.76	2.24	0.86
Erlebnisbezogene Lesemotivation	2.52	0.79	2.50	0.89	2.54	0.88	2.44	0.76	2.26	0.83	2.39	0.85
Selbstkonzept	2.62	0.57	2.83	0.54	2.90	0.61	2.57	0.57	2.47	0.53	2.70	0.60

Anmerkungen. *für den Lesetest gelten andere Stichprobengrößen, da jede Klasse zwei verschiedene Testversionen bekam.

Trainingsgruppe, Computer / Aborigines: n = 68; Mond / Albatros: n = 28, gesamt: n = 96

Kontrollgruppe, Computer / Aborigines: n = 49; Mond / Albatros: n = 25, gesamt: n = 74

Tabelle 16: Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Trainings- und Kontrollgruppe der guten Schüler

	Trainingsgruppe						Kontrollgruppe					
	Prätest		Posttest		Follow-up-Test		Prätest		Posttest		Follow-up-Test	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lesekompetenz*												
kurz: Computer	9.04	2.45	10.53	2.68	7.94	2.67	7.95	2.53	10.45	2.53	7.09	2.38
kurz: Mond	9.38	2.46	6.86	3.04	9.26	3.01	9.64	2.65	6.29	2.32	7.76	3.34
kurz: gesamt	9.27	2.45	8.08	3.39	8.82	2.96	9.13	2.70	7.54	3.05	7.56	3.07
lang: Aborigines	10.22	2.53	10.93	2.25	10.15	2.23	9.59	1.69	10.15	2.02	8.85	2.86
lang: Albatros	10.22	2.30	7.31	2.45	10.51	2.47	9.44	1.68	7.26	2.36	8.64	2.07
lang: gesamt	10.22	2.37	8.52	2.93	10.39	2.39	9.49	1.67	8.13	2.61	8.71	2.31
Lernstrategien												
Organisation	2.05	0.58	1.99	0.57	1.93	0.57	2.16	0.55	1.98	0.51	1.97	0.52
Elaboration	2.39	0.59	2.37	0.62	2.35	0.70	2.55	0.53	2.32	0.62	2.50	0.61
Metakognitive Lernstrategien	2.57	0.51	2.56	0.52	2.47	0.58	2.74	0.42	2.56	0.68	2.48	0.56
Lesemotivation												
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	2.91	0.81	2.93	0.73	2.96	0.76	3.11	0.59	2.72	0.63	2.93	0.71
Leistungsbezogene Lesemotivation	2.58	0.75	2.57	1.00	2.41	0.74	2.58	0.74	2.41	0.83	2.50	0.77
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	2.07	0.72	2.06	0.84	1.88	0.78	1.91	0.78	1.99	0.88	1.86	0.83
Erlebnisbezogene Lesemotivation	2.51	0.87	2.54	0.86	2.56	0.90	2.69	0.89	2.53	0.84	2.81	0.93
Selbstkonzept	2.77	0.65	3.01	0.61	3.15	0.51	2.99	0.55	2.80	0.50	3.00	0.57

Anmerkungen. *für den Lesetest gelten andere Stichprobengrößen, da jede Klasse zwei verschiedene Testversionen bekam.

Trainingsgruppe, Computer / Aborigines: $n = 37$; Mond / Albatros: $n = 74$, gesamt: $n = 111$

Kontrollgruppe, Computer / Aborigines: $n = 15$; Mond / Albatros: $n = 35$, gesamt: $n = 50$

Lesetest

Die Ergebnisse der Varianzanalysen hinsichtlich der Leseleistung zeigten bei den schwachen Schülerinnen und Schülern einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Zeit – sowohl für den kurzen ($F(2,165) = 13.51$, $p = .000$, $eta^2 = .075$), als auch für den langen Lesetest ($F(2,165) = 16.55$, $p = .000$, $eta^2 = .091$). Die gleichen Befunde wurden auch für die guten Schülerinnen und Schüler sichtbar (kurzer Lesetest: ($F(2,165) = 14.64$, $p = .000$, $eta^2 = .085$; langer Lesetest: ($F(2,165) = 15.21$, $p = .000$, $eta^2 = .088$).

Für die Interaktion zwischen Zeit und Versuchsbedingung konnte kein Effekt für die Lesetests gefunden werden; weder für die gute, noch für die schwache Stichprobe (siehe Tabelle 17).

Lesestrategien

Hinsichtlich der Lesestrategien stellte sich bei den schwachen Jugendlichen für die metakognitiven Strategien ein signifikanter Effekt in Bezug auf den Faktor Zeit heraus ($F(2,165) = 16.02, p = .000, \eta^2 = .088$). Dieser Effekt zeigte sich auch für die guten Schülerinnen und Schüler ($F(2,156) = 6.52, p = .002, \eta^2 = .040$). Darüber hinaus konnte für diese Jugendlichen auch noch ein signifikanter Effekt des Faktors Zeit für die Lesestrategie Organisation gefunden werden ($F(2,156) = 5.35, p = .007, \eta^2 = .033$).

Die Interaktion von Messwiederholung und Versuchsbedingung wies jedoch für keine Gruppe einen signifikanten Haupteffekt der Lesestrategien auf.

Lesemotivation

Bei den schwachen Schülerinnen und Schülern zeigte sich für drei von vier Dimensionen der Lesemotivation ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors (gegenstandsbezogene Lesemotivation: $F(2,165) = 6.59, p = .002, \eta^2 = .038$; leistungsbezogene Lesemotivation: $F(2,165) = 14.60, p = .000, \eta^2 = .081$; wettbewerbsbezogene Lesemotivation: $F(2,165) = 6.14, p = .002, \eta^2 = .036$). Lediglich die erlebnisbezogene Lesemotivation wies keinen bedeutsamen Effekt auf.

In der Stichprobe mit den guten Schülerinnen und Schülern wurde ein signifikanter Haupteffekt des Faktors Zeit für die gegenstands- ($F(2,156) = 6.45, p = .002, \eta^2 = .039$) und wettbewerbsbezogene Lesemotivation ($F(2,156) = 4.22, p = .016, \eta^2 = .026$) gefunden.

Die Interaktion zwischen Zeit und Versuchsbedingung wies nur in der Stichprobe der guten Jugendlichen einen signifikanten Effekt hinsichtlich der gegenstandsbezogenen Lesemotivation auf ($F(2,156) = 7.44, p = .001, \eta^2 = .045$; siehe Abbildung 11). Bei Betrachtung der Mittelwerte zeigte sich, dass für die Experimentalgruppe kontinuierlich steigende Werte zu verzeichnen waren (t1: $M = 2.91, SD = 0.81$; t2: $M = 2.93, SD = 0.73$; t3: $M = 2.96, SD = 0.76$). Bei der Kontrollgruppe nahm der Mittelwert von der ersten zur zweiten Messung deutlich ab, um zur Follow-up-Messung wieder anzusteigen, ohne jedoch das Anfangsniveau wieder zu erreichen (t1: $M = 3.11, t2: M = 2.72, SD = 0.63$; t3: $M = 2.93, SD = 0.71$).

Für die schwachen Schülerinnen und Schüler sowie die anderen Dimensionen der Lesemotivation zeigten sich keine bedeutsamen Effekte.

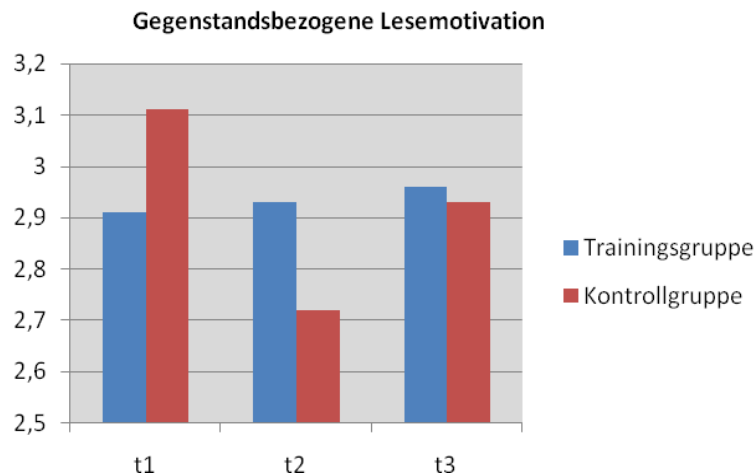


Abbildung 11: Entwicklung der gegenstandsbezogenen Lesemotivation der guten Schüler

Lesebezogenes Selbstkonzept

Die Ergebnisse der Varianzanalyse für das lesebezogene Selbstkonzept zeigten sowohl für die schwachen ($F(2,165) = 9.07, p = .000, \eta^2 = .052$) als auch für die guten Schülerinnen und Schüler ($F(2,156) = 7.67, p = .001, \eta^2 = .047$) einen signifikanten Effekt des Faktors Zeit. Darüber hinaus wies die Interaktion zwischen Zeit und Versuchsbedingung für beide Stichproben ebenfalls einen bedeutsamen Effekt auf (schwache Probanden: $F(2,165) = 5.42, p = .006, \eta^2 = .032$; gute Probanden: ($F(2,156) = 9.46, p = .000, \eta^2 = .057$; siehe Abbildungen 12 und 13).

Sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe der schwachen sowie guten Schülerinnen und Schülern zeigten sich gleiche Entwicklungen. Die Jugendlichen der Trainingsgruppen wiesen für alle Messzeitpunkte steigende Werte auf. Die beiden Kontrollgruppen hingegen zeigten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt abnehmende Werte. Zum dritten Messzeitpunkt stieg der Mittelwert wieder an (siehe Tabellen 15 und 16).

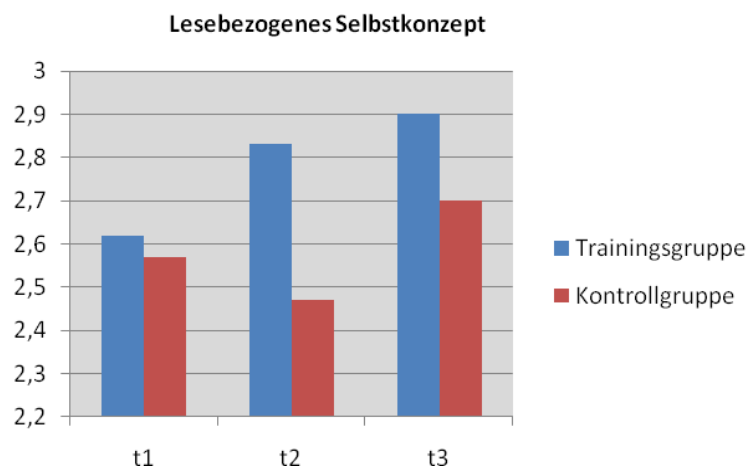


Abbildung 12: Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts der schwachen Schüler

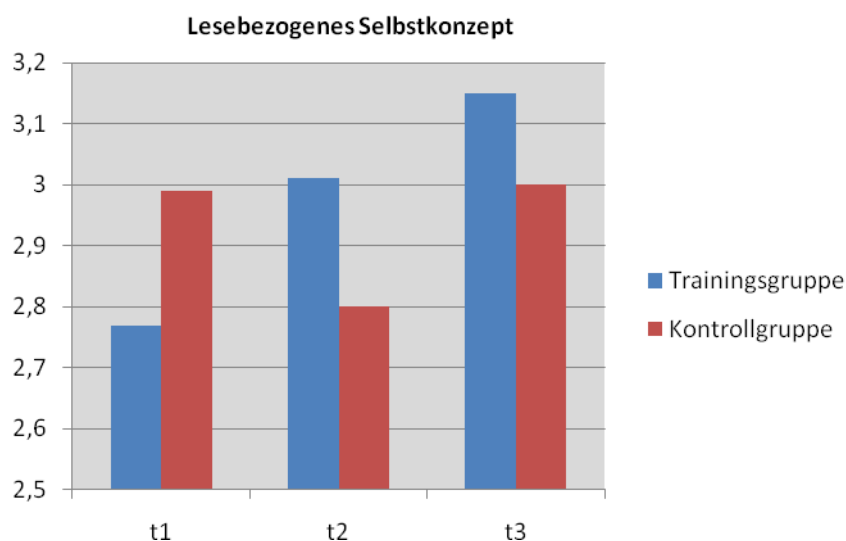


Abbildung 13: Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts der guten Schüler

Tabelle 17: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen der schwachen Schüler

abhängige Variablen	Messzeitwiederholungen			Interaktion von Messzeitpunkt und Versuchsbedingung			Interaktion von Messzeitpunkt, Versuchsbedingung und Geschlecht		
	F (2,165)	p	Effektstärke	F (2,165)	p	Effektstärke	F (2,165)	p	Effektstärke
Lesekompetenz									
kurzer Lesetest	13.51	.000 **	.075	1.72	.181	.010	0.00	.992	.000
langer Lesetest	16.55	.000 **	.091	0.48	.607	.003	1.26	.283	.008
Lesestrategien									
Organisation	0.20	.803	.001	0.71	.482	.004	0.82	.432	.005
Elaboration	0.83	.433	.005	1.09	.336	.007	0.59	.553	.004
Metakognitive Lernstrategien	16.02	.000 **	.088	0.54	.584	.003	1.55	.214	.009
Lesemotivation									
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	6.59	.002 **	.038	1.362	.257	.008	0.86	.419	.005
Leistungsbezogene Lesemotivation	14.60	.000 **	.081	0.29	.737	.002	1.65	.194	.010
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	6.14	.002 **	.036	3.00	.058	.017	1.70	.185	.010
Erlebnisbezogene Lesemotivation	2.72	.067	.016	1.51	.223	.009	0.08	.925	.000
Selbstkonzept	9.07	.000 **	.052	5.42	.006 **	.032	1.12	.327	.007

Anmerkung. *p < .05, **p < .01 (zweiseitige Fragestellung)

Tabelle 18: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen der guten Schüler

abhängige Variablen	Messzeitwiederholungen			Interaktion von Messzeitpunkt und Versuchsbedingung			Interaktion von Messzeitpunkt, Versuchsbedingung und Geschlecht		
	F (2,156)	p	Effekt- stärke	F (2,156)	p	Effekt- stärke	F (2,156)	p	Effekt- stärke
Lesekompetenz									
kurzer Lesetest	14.64	.000 **	.085	1.78	.172	.011	2.44	.092	.015
langer Lesetest	15.21	.000 **	.088	2.92	.062	.018	1.27	.280	.008
Lesestrategien									
Organisation	5.35	.007 **	.033	0.63	.521	.004	1.10	.330	.007
Elaboration	2.20	.113	.014	2.07	.128	.013	1.17	.311	.007
Metakognitive Lernstrategien	6.52	.002 **	.040	1.33	.265	.008	1.12	.325	.007
Lesemotivation									
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	6.45	.002 **	.039	7.44	.001 **	.045	0.79	.452	.005
Leistungsbezogene Lesemotivation	1.99	.141	.012	1.07	.341	.007	2.68	.073	.017
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	4.22	.016 *	.026	0.78	.461	.005	0.21	.811	.001
Erlebnisbezogene Lesemotivation	2.00	.139	.013	1.89	.155	.012	1.82	.166	.011
Selbstkonzept	7.67	.001 **	.047	9.46	.000 **	.057	0.62	.532	.004

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitige Fragestellung)

Befunde zur Stabilität

Um die Stabilität zu überprüfen, wurden für die abhängigen Variablen der Trainingsgruppe, bei denen sich signifikante Effekte für die Interaktion von Zeit und Versuchsbedingung zeigten, Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Durch Post-Hoc-Vergleiche zwischen den einzelnen Messzeitpunkten wurde untersucht, welche Messungen sich signifikant voneinander unterschieden.

Für die gegenstandsbezogene Lesemotivation der guten Schülerinnen und Schüler, zeigten die Analysen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten. Das lesebezogene Selbstkonzept dieser Schülerinnen und Schüler wies jedoch signifikante Differenzen zwischen allen Messzeitpunkten auf. Die Prämessung unterschied sich sowohl von der Post- ($p < .01$) als auch von der Follow-up-Messung ($p < .01$). Darüber hinaus konnte auch ein signifikanter Unterschied zwischen der Post- und der Follow-up-Messung ($p < .05$) verzeichnet werden.

Für die schwachen Schülerinnen und Schüler zeigten sich hinsichtlich des lesebezogenen Selbstkonzepts bedeutsame Unterschiede, sowohl zwischen der ersten und

zweiten ($p < .01$), als auch zwischen der ersten und dritten Messung ($p < .01$). Der Unterschied zwischen der Post- und Follow-up-Messung wurde nicht signifikant.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die schwachen Schülerinnen und Schüler zum ersten Messzeitpunkt lediglich in Bezug auf das lesebezogene Selbstkonzept Geschlechterunterschiede aufwiesen, die zugunsten der Jungen ausfielen. Für die leistungsstärkeren Jugendlichen konnte dieser Effekt ebenfalls verzeichnet werden. Darüber hinaus zeigten sich geschlechtsbezogene Differenzen hinsichtlich der Lesekompetenz im langen Lesetest sowie der Organisations- und Elaborationsstrategien. Mit Ausnahme der Lesestrategie Organisation, konnten bei den Jungen für alle Bereiche höhere Werte beobachtet werden.

Positive Trainingseffekte zeigten sich für die schwachen Schülerinnen und Schüler ebenfalls nur für das lesebezogene Selbstkonzept. Die Analysen zu den guten Jugendlichen wiesen darüber hinaus auch einen positiven Einfluss des LekoLemo-Trainings auf die gegenstandsbezogene Lesemotivation auf.

10.6.2 Analysen zu Schülerinnen und Schülern der Realschule Sonnenallee

Vergleich des Ausgangsniveaus

Zunächst wurde für die Substichprobe der Schülerinnen und Schüler der Realschule Sonnenallee überprüft, ob die Trainings- und Kontrollgruppe ein vergleichbares Ausgangsniveau aufwiesen. Es wurde für jede abhängige Variable eine univariate Varianzanalyse mit der Versuchsbedingung als unabhängige Variable gerechnet (siehe Tabelle 19). Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind der Tabelle 21 zu entnehmen.

Vor dem Training zeigte sich hinsichtlich der Lesekompetenz im kurzen Lesetest, der Elaborationsstrategie sowie der gegenstands-, wettbewerbs- und erlebnisbezogenen Lesemotivation kein signifikanter Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe. Für die Leseleistung im langen Lesetest, die Lesestrategie Organisation und metakognitiven Strategien sowie die leistungsbezogene Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept wurden dagegen bedeutsame Unterschiede sichtbar.

Im Hinblick auf die Leseleistung im langen Lesetest lag vor dem Training eine Differenz zugunsten der Trainingsgruppe vor ($F(1,247) = 30.54$, $p = .000$, $\eta^2 = .110$). Die Kontrollgruppe zeigte im Lesetest demnach schlechtere Leistungen als die Experimentalgruppe. Die Unterschiede bezüglich der Lesestrategie Organisation ($F(1,247) = 7.25$, $p = .008$, $\eta^2 = .029$), der metakognitiven Strategien ($F(1,247) = 18.36$, $p = .000$, $\eta^2 = .069$), der leistungsbezogenen Lesemotivation ($F(1,247) = 6.34$, $p = .012$, $\eta^2 = .025$) sowie des lesebezogenen Selbstkonzepts ($F(1,247) = 4.80$, $p = .029$, $\eta^2 = .019$) fielen dagegen zuungunsten der Lesegruppe aus. Die Kontrollgruppe wies in diesen Bereichen höhere Werte auf (siehe Tabelle 21).

Befunde zu Geschlechterunterschieden

Zur Überprüfung geschlechtsbezogener Differenzen hinsichtlich der abhängigen Variablen, wurden für diese jeweils univariate Varianzanalysen mit dem Geschlecht als unabhängige Variable gerechnet. Die Ergebnisse der Varianzanalyse sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen sind den Tabellen 19 und 20 zu entnehmen.

Die Ergebnisse der Analysen zeigten, dass es Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Lesestrategie Elaboration ($F(1,247) = 8.63, p = .004, \eta^2 = .034$), der leistungsbezogenen Lesemotivation ($F(1,247) = 4.51, p = .035, \eta^2 = .018$) sowie des lesebezogenen Selbstkonzepts ($F(1,247) = 5.72, p = .018, \eta^2 = .023$) gab. Bei Berücksichtigung des korrigierten Alphas ($\alpha' = 0.017$) wurde der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen im Bezug auf die leistungsbezogene Lesemotivation nicht mehr signifikant.

Die Mittelwerte der Lesestrategie Elaboration zeigten den Erwartungen entsprechend, dass die Jungen ($M = 2.51, SD = 0.54$) diese Strategie häufiger anwendeten als die Mädchen ($M = 2.31, SD = 0.57$). Für die leistungsbezogene Lesemotivation wurde deutlich, dass die Mädchen ($M = 2.81, SD = 0.70$) erwartungskonform höhere Werte aufwiesen als die Jungen ($M = 2.61, SD = 0.77$). Wie auch schon in den Analysen der anderen Stichproben, wurden für die Jungen ($M = 2.74, SD = 0.65$) erstaunlicherweise höhere Werte hinsichtlich des lesebezogenen Selbstkonzepts als für die Mädchen ($M = 2.57, SD = 0.53$) gemessen

Tabelle 19: Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für alle abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt

abhängige Variablen	Versuchsbedingung			Geschlecht		
	F (1,247)	p	Effekt- stärke	F (1,247)	p	Effekt- stärke
Lesekompetenz						
kurzer Lesetest	1.33	.250	.005	0.01	.909	.000
langer Lesetest	30.54	.000 **	.110	0.27	.606	.001
Lesestrategien						
Organisation	7.25	.008 **	.029	3.38	.067	.014
Elaboration	2.36	.126	.009	8.63	.004 **	.034
Metakognitive Lesestrategien	18.36	.000 **	.069	0.48	.488	.002
Lesemotivation						
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	3.22	.074	.013	1.51	.221	.006
Leistungsbezogene Lesemotivation	6.34	.012 *	.025	4.51	.035 *	.018
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	3.26	.072	.013	0.20	.652	.001
Erlebnisbezogene Lesemotivation	0.00	.953	.000	0.42	.519	.002
Selbstkonzept	4.80	.029 *	.019	5.72	.018 *	.023

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitige Fragestellung)

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen zum ersten Messzeitpunkt der Stichprobe (getrennt nach Geschlecht und gesamt)

	weiblich (n = 122)		männlich (n = 129)		gesamt (n = 251)	
	M	SD	M	SD	M	SD
abhängige Variablen						
Lesekompetenz						
kurzer Lesetest	6.79	3.49	6.75	3.27	6.77	3.37
langer Lesetest	8.06	2.88	8.26	3.00	8.16	2.94
Lernstrategien						
Organisation	2.16	0.60	2.03	0.57	2.09	0.58
Elaboration	2.31	0.57	2.51	0.54	2.41	0.56
Metakognitive Lernstrategien	2.67	0.51	2.63	0.51	2.65	0.51
Lesemotivation						
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	3.00	0.69	2.89	0.71	2.94	0.70
Leistungsbezogene Lesemotivation	2.81	0.70	2.61	0.77	2.71	0.74
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	2.15	0.69	2.20	0.83	2.18	0.76
Erlebnisbezogene Lesemotivation	2.58	0.76	2.51	0.88	2.54	0.82
Selbstkonzept	2.57	0.53	2.74	0.65	2.66	0.60

Prüfung der Trainingseffekte

Um die Effekte des Lesetrainings zu überprüfen, wurde für jede abhängige Variable jeweils eine Varianzanalyse mit Messwiederholung unter Berücksichtigung der Versuchsbedingung (Training vs. keine Training), des Messwiederholungsfaktors (Prä-, Post- und Follow-up-Messung) sowie des Geschlechts (Mädchen vs. Jungen) gerechnet. Außerdem wurden die Effektstärken bestimmt. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die Ergebnisse der Varianzanalysen sind in den Tabellen 21 und 22 dargestellt. Im Folgenden werden die Tests ausführlich beschrieben, für die bedeutsame Unterschiede sichtbar wurden.

Tabelle 21: Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messung für die Trainings- und Kontrollgruppe

	Trainingsgruppe						Kontrollgruppe					
	Prätest		Posttest		Follow-up-Test		Prätest		Posttest		Follow-up-Test	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lesekompetenz*												
kurz: Computer	6.30	3.47	9.69	2.79	7.17	2.69	5.25	2.47	7.57	3.51	5.31	2.81
kurz: Mond	7.72	3.57	6.89	3.10	9.05	3.05	7.89	3.21	5.59	2.59	7.21	3.25
kurz: gesamt	7.00	3.58	8.30	3.26	8.10	3.02	6.53	3.13	6.61	3.24	6.23	3.17
lang: Aborigines	8.14	3.14	10.57	2.27	8.88	2.74	6.19	2.62	7.73	2.91	6.33	3.11
lang: Albatros	10.11	2.32	7.18	2.59	10.64	2.66	8.23	2.19	6.54	2.49	8.15	2.15
lang: gesamt	9.12	2.93	8.89	2.96	9.75	2.83	7.18	2.62	7.15	2.76	7.21	2.83
Lernstrategien												
Organisation	2.00	0.57	2.01	0.54	1.95	0.57	2.19	0.58	2.09	0.56	2.10	0.56
Elaboration	2.36	0.61	2.33	0.61	2.36	0.66	2.46	0.50	2.38	0.60	2.44	0.61
Metakognitive												
Lernstrategien	2.52	0.50	2.48	0.56	2.45	0.58	2.78	0.49	2.63	0.57	2.56	0.54
Lesemotivation												
Gegenstandsbezogene												
Lesemotivation	2.86	0.76	2.84	0.72	2.91	0.78	3.02	0.63	2.70	0.67	2.83	0.75
Leistungsbezogene												
Lesemotivation	2.59	0.72	2.49	0.91	2.41	0.78	2.82	0.75	2.57	0.77	2.61	0.74
Wettbewerbsbezogene												
Lesemotivation	2.09	0.70	2.03	0.79	1.90	0.74	2.26	0.81	2.15	0.82	2.09	0.86
Erlebnisbezogene												
Lesemotivation	2.55	0.83	2.51	0.89	2.53	0.94	2.54	0.82	2.36	0.84	2.56	0.90
Selbstkonzept												
	2.57	0.59	2.90	0.58	3.04	0.57	2.74	0.60	2.60	0.54	2.82	0.60

Anmerkungen. *für den Lesetest gelten andere Stichprobengrößen, da jede Klasse zwei verschiedene Testversionen bekam.

Trainingsgruppe, Computer / Aborigines: $n = 64$; Mond / Albatros: $n = 63$, gesamt: $n = 127$

Kontrollgruppe, Computer / Aborigines: $n = 64$; Mond / Albatros: $n = 60$, gesamt: $n = 124$

Lesetest

Das Ergebnis der Varianzanalyse für die Leseleistung ergab keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Zeit – weder für den kurzen noch für den langen Lesetest. Es zeigte sich jedoch ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Zeit und Versuchsbedingung für die Leseleistung im kurzen Lesetest ($F(2,246) = 4.96, p = .008, \eta^2 = .020$; siehe Abbildung 14).

Für die Experimentalgruppe konnte eine Steigerung des Mittelwertes vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ($t_1: M = 7.00, SD = 3.58$; $t_2: M = 8.30, SD = 3.26$) verzeichnet werden. Zum dritten Messzeitpunkt fiel der Mittelwert jedoch wieder leicht ab ($M = 8.10, SD = 3.02$). Die Kontrollgruppe wies ein ähnliches Muster auf. Zunächst stieg der Mittelwert zur Postmessung leicht an ($t_1: M = 6.53, SD = 3.13$; $t_2: M = 6.61, SD = 3.24$), um zur Follow-up-Messung wieder unter das Ausgangsniveau zu sinken ($M = 6.23, SD = 3.17$). Eine deutliche Leistungssteigerung konnte somit erwartungsgemäß nur für die Trainingsgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt beobachtet werden.

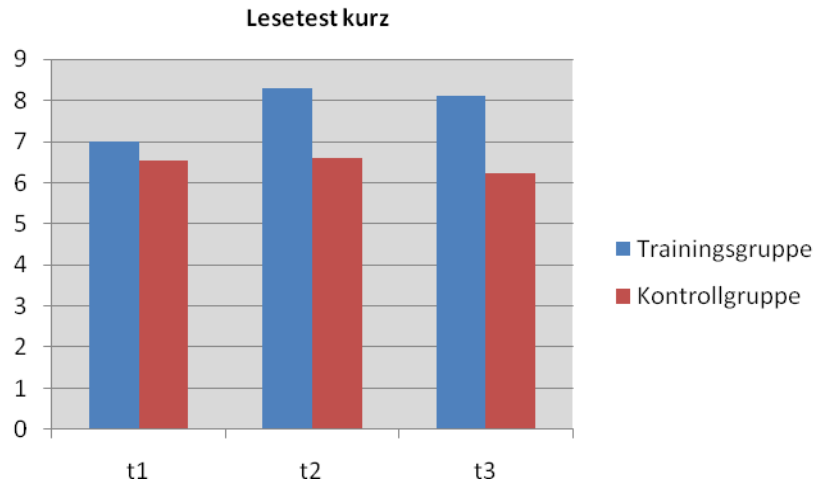


Abbildung 14: Entwicklung der Lesekompetenz im kurzen Lesetest

Lesestrategien

Hinsichtlich der Lesestrategien stellte sich nur bei den metakognitiven Strategien ein signifikanter Effekt für den Faktor Zeit ($F(2,246) = 9.60, p = .000, \eta^2 = .037$) sowie für die Interaktion zwischen Zeit und Versuchsbedingung ($F(2,246) = 3.05, p = .048, \eta^2 = .012$; siehe Abbildung 15) heraus. Nach der Alpha-Adjustierung ($\alpha' = 0.017$) wurde der Effekt für die Interaktion jedoch nicht mehr signifikant. Für die Organisations- und Elaborationsstrategien konnte keine bedeutsamen Effekte gefunden werden.

Die Mittelwerte der metakognitiven Strategien zeigten für die Experimentalgruppe kontinuierlich sinkende Werte (t1: $M = 2.52, SD = 0.50$; t2: $M = 2.48, SD = 0.56$; t3: $M = 2.45, SD = 0.58$). Die gleiche Entwicklung wies auch die Kontrollgruppe auf (t1: $M = 2.78, SD = 0.49$; t2: $M = 2.63, SD = 0.57$; t3: $M = 2.56, SD = 0.54$).

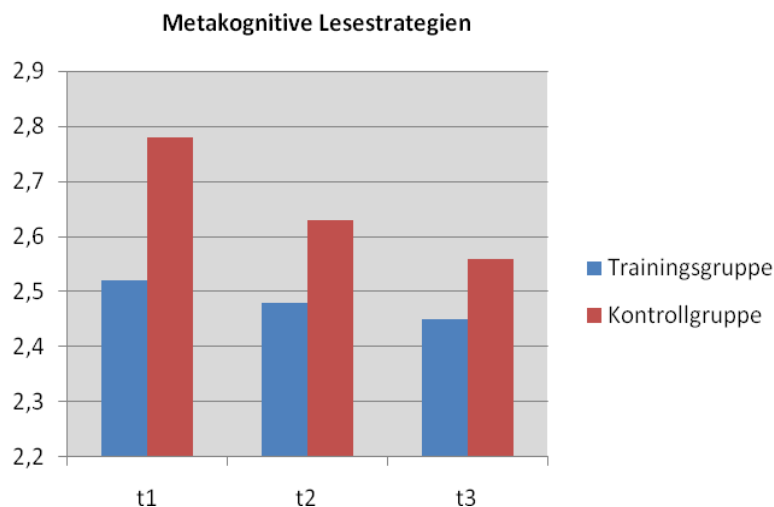


Abbildung 15: Entwicklung der Nutzung der metakognitiven Lesestrategien

Lesemotivation

Bis auf die leistungsbezogene Lesemotivation wiesen die anderen drei Dimensionen der Lesemotivation signifikante Haupteffekte des Messwiederholungsfaktors auf (gegenstandsbezogene Lesemotivation: $F(2,246) = 8.18$, $p = .000$, $\eta^2 = .032$; wettbewerbsbezogene Lesemotivation: $F(2,246) = 9.08$, $p = .000$, $\eta^2 = .035$; erlebnisbezogene Lesemotivation: $F(2,246) = 4.17$, $p = .016$, $\eta^2 = .017$). Bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Versuchsbedingung konnte nur für die gegenstandsbezogene Lesemotivation ein bedeutsamer Effekt gefunden werden ($F(2,246) = 6.87$, $p = .001$, $\eta^2 = .027$; siehe Abbildung 16).

Hinsichtlich der gegenstandsbezogenen Lesemotivation blieb der Mittelwert der Experimentalgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt fast konstant ($t1: M = 2.86$, $SD = 0.76$; $t2: M = 2.84$, $SD = 0.72$) und stieg zum dritten Messzeitpunkt an ($M = 2.91$, $SD = 0.78$). Bei der Kontrollgruppe nahm der Mittelwert zur Postmessung zunächst ab ($t1: M = 3.02$, $SD = 0.63$; $t2: M = 2.70$, $SD = 0.67$), um zur Follow-up-Messung wieder zu steigen, jedoch nicht über das Anfangsniveau hinaus ($M = 2.83$, $SD = 0.75$).

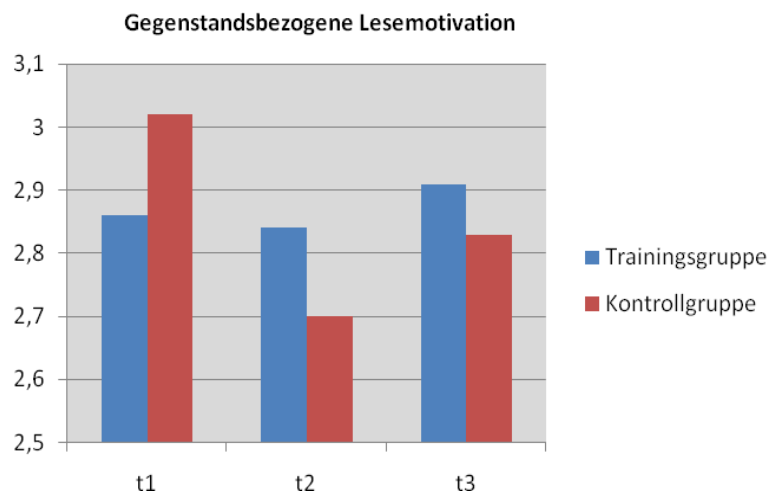


Abbildung 16: Entwicklung der gegenstandsbezogenen Lesemotivation

Leseebezogenes Selbstkonzept

Das Ergebnis der Varianzanalyse für das lesebezogene Selbstkonzept ergab sowohl für den Faktor Zeit ($F(2,246) = 23.91$, $p = .000$, $\eta^2 = .088$) als auch für die Interaktion zwischen dem Messzeitpunkt und der Versuchsbedingung ($F(2,246) = 19.54$, $p = .000$, $\eta^2 = .073$; siehe Abbildung 17) einen signifikanten Effekt.

Der Mittelwert der Trainingsgruppe stieg kontinuierlich zu jedem Messzeitpunkt (t1: $M = 2.57$, $SD = 0.59$; t2: $M = 2.90$, $SD = 0.58$; t3: $M = 3.04$, $SD = 0.57$). Bei der Kontrollgruppe sank der Mittelwert zunächst von der ersten zur zweiten Messung (t1: $M = 2.74$, $SD = 0.60$; t2: $M = 2.60$, $SD = 0.82$), um zur Follow-up-Messung wieder über das Anfangsniveau hinaus anzusteigen ($M = 2.82$, $SD = 0.60$).

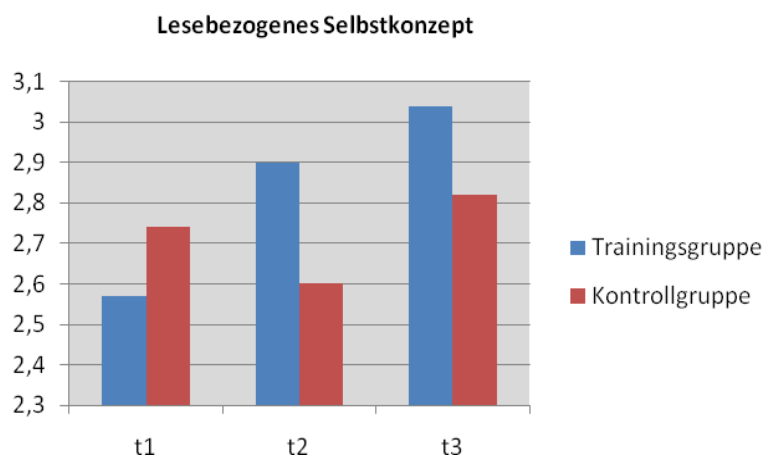


Abbildung 17: Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts

Tabelle 22: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen

abhängige Variablen	Messzeitwiederholungen			Interaktion von Messzeitpunkt und Versuchsbedingung			Interaktion von Messzeitpunkt, Versuchsbedingung und Geschlecht		
	F (2,246)	p	Effektstärke	F (2,246)	p	Effektstärke	F (2,246)	p	Effektstärke
Lesekompetenz									
kurzer Lesetest	1.83	.162	.007	4.96	.008 **	.020	0.04	.962	.000
langer Lesetest	0.08	.902	.000	1.55	.216	.006	0.43	.621	.002
Lesestrategien									
Organisation	1.96	.144	.008	1.27	.281	.005	0.60	.538	.002
Elaboration	1.02	.362	.004	0.28	.757	.001	0.11	.895	.000
Metakognitive Lernstrategien	9.60	.000 **	.037	3.05	.048 *	.012	0.25	.778	.001
Lesemotivation									
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	8.18	.000 **	.032	6.87	.001 **	.027	0.31	.721	.001
Leistungsbezogene Lesemotivation	10.26	.000	.040	1.29	.276	.005	1.17	.312	.005
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	9.08	.000 **	.035	0.28	.758	.001	0.20	.819	.001
Erlebnisbezogene Lesemotivation	4.17	.016 *	.017	2.56	.079	.010	0.68	.505	.003
Selbstkonzept	23.91	.000 **	.088	19.54	.000 **	.073	1.75	.176	.007

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitige Fragestellung)

Befunde zur Stabilität

Zur Überprüfung der Stabilität wurden für die abhängigen Variablen der Trainingsgruppe, bei denen sich signifikante Effekte für die Interaktion von Zeit und Versuchsbedingung zeigten, Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Durch Post-Hoc-Vergleiche zwischen den einzelnen Messzeitpunkten wurde untersucht, welche Messungen sich signifikant voneinander unterschieden.

Für die metakognitiven Strategien und die gegenstandsbezogene Lesemotivation zeigten die Analysen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten. Die Lesekompetenz im kurzen Lesetest dagegen wies bedeutsame Differenzen zwischen dem ersten und dem zweiten ($p < .01$) sowie zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt ($p < .01$) auf. Ebenso gab es hinsichtlich des lesebezogenen Selbstkonzepts zwischen den Messzeitpunkten signifikante Unterschiede. Die Prämessung unterschied sich sowohl von der Post- ($p < .01$) als auch von der Follow-up-Messung ($p < .01$). Außerdem zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen der Post- und der Follow-up-Messung ($p < .05$).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler der Realschule Sonnenallee zum ersten Messzeitpunkt die gleichen Geschlechterunterschiede wie die Gesamtstichprobe aufwiesen. Die Differenzen hinsichtlich der Elaborationsstrategie sowie des lesebezogenen Selbstkonzepts fielen zugunsten der Jungen aus. Bei der leistungsbezogenen Lesemotivation dagegen konnten für die Mädchen höhere Werte verzeichnet werden.

Im Hinblick auf die Analysen zu den Trainingseffekten zeigte sich, wie auch schon bei der Gesamtstichprobe, ein positiver Einfluss des Trainings auf die gegenstandsbezogene Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept. Darüber hinaus konnte, den Erwartungen entsprechend, ein bedeutsamer Effekt auf die Lesekompetenz des kurzen Lesetests gefunden werden.

11 DISKUSSION

Die ernüchternden Ergebnisse der internationalen PISA-Studie 2000 hinsichtlich der Lesekompetenz der deutschen Schülerinnen und Schüler waren der Auslöser für eine große Diskussion unter Experten. Neben möglichen Ursachen wurde auch über entsprechende Interventionsmaßnahmen nachgedacht und diskutiert. Die vorliegende Arbeit befasste sich mit der Entwicklung und Evaluation einer solchen pädagogisch-psychologischen Maßnahme. Das Ziel des hier vorgestellten Lesetrainings LekoLemo war in erster Linie, die Lesekompetenz und Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu verbessern. Darüber hinaus sollten aber auch das lesebezogene Selbstkonzept und die Anwendung von Lesestrategien gesteigert werden. Die Stichprobe, die zur Evaluation untersucht wurde, setzte sich aus Jugendlichen der siebten Jahrgangsstufe mehrerer Realschulen, einer Gesamt- und einer Hauptschule zusammen.

Die Entwicklung sowie Überprüfung der Wirksamkeit dieses Trainings auf die Lesekompetenz und Lesemotivation stand im Fokus dieser Arbeit. Einige bereits existierende Programme haben sich die Förderung der Lesekompetenz zum Ziel gesetzt. Jedoch wurde in der Vergangenheit der Aspekt der Lesemotivation oftmals außer Acht gelassen. Da die Lesekompetenz aber entscheidend von der Lesemotivation beeinflusst wird, wurde die Lesemotivation als ein wichtiger Faktor in das hier beschriebene Training integriert und untersucht. Die theoretischen Grundlagen für die Entwicklung des LekoLemo-Trainings stellten das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation von Möller und Schiefele (2004) sowie die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) dar. Möller und Schiefele (2004) postulieren in ihrem Modell, dass die Lesemotivation, die durch die Wert- und Erwartungskomponenten bedingt ist, einen Einfluss auf die Lesekompetenz ausübt. Deci und Ryan (1985) gehen in ihrer Selbstbestimmungstheorie davon aus, dass sich – unter Berücksichtigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse – diese Lesemotivation beeinflussen und fördern lässt.

Zur Überprüfung der Geschlechterunterschiede und Trainingseffekte des LekoLemo-Trainings wurden Varianzanalysen durchgeführt. Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde kurz zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden zunächst methodische Aspekte der Studie diskutiert, bevor eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten des Trainings stattfindet.

Die Analysen zur Überprüfung der Unterschiede von Mädchen und Jungen zeigten für die Lesestrategie Elaboration, die leistungsbezogene Lesemotivation sowie das lesebezogene Selbstkonzept signifikante geschlechtsbezogene Differenzen. Für die Elaborationsstrategie und das lesebezogene Selbstkonzept fiel der Unterschied zugunsten der Jungen aus. Hingegen wiesen die Mädchen bezüglich der leistungsbezogenen Lesemotivation höhere Werte als die Jungen auf.

Bei den differenzierten Analysen, getrennt nach schwachen und guten Schülerinnen und Schülern, wurden nur für die guten Jugendlichen zusätzliche geschlechtsbezogene Unterschiede gefunden. Neben den Differenzen in Bezug auf die Elaborationsstrategie und das lesebezogene Selbstkonzept, zeigten sich für diese Stichprobe signifikante Unterschiede hinsichtlich der Lesekompetenz im langen Lesetest und der Organisationsstrategie. Erstaunlicherweise konnte für die Jungen eine bessere Leseleitung verzeichnet werden. Dagegen stellten die Analysen dem Forschungsstand entsprechend heraus, dass die Mädchen mehr Organisationsstrategien anwendeten als die Jungen.

Für die Substichprobe mit den Schülerinnen und Schülern der Realschule Sonnenallee zeigten sich nur für die Gesamtstichprobe bereits berichteten Geschlechterunterschiede.

Die Untersuchung der Trainingseffekte ergab für die Interaktion von Zeit und Versuchsbedingung für die gegenstands- und erlebnisbezogene Lesemotivation sowie das lesebezogene Selbstkonzept einen signifikanten Effekt. Für die schwachen Schülerinnen und Schüler konnte nur der Effekt des lesebezogenen Selbstkonzepts bestätigt werden. Die guten Jugendlichen wiesen einen signifikanten Haupteffekt hinsichtlich der Interaktion von Messzeitpunkt und Versuchsbedingung für die gegenstandsbezogene Lesemotivation sowie für das lesebezogene Selbstkonzept auf. Diese Befunde zeigten sich auch für die Schülerinnen und Schüler der Schule Sonnenallee. Darüber hinaus konnte aber auch ein signifikanter Trainingseffekt zugunsten der Experimentalgruppe für die Leseleistung im kurzen Lesetest verzeichnet werden.

Die Berechnungen der bivariaten Korrelationen zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Skalen, zeigten erwartungskonforme positive Korrelationen zwischen den vier Konstrukten der Lesemotivation, den beiden Lesetests sowie den einzelnen Lesestrategien. Vermutete Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz und der Lesemotivation bzw. den Lesestrategien blieben aus. Lediglich das lesebezogene Selbstkonzept wies zur Lesekompetenz des kurzen Lesetests eine signifikante Korrelation auf.

11.1 Diskussion methodischer Aspekte der Untersuchung

Die Erfassung der Lesekompetenz, der Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts sowie der Lesestrategien erfolgte mittels eines Fragebogens, der aus einem Lesetest und unterschiedlichen Skalen bestand. Die Überprüfung der Güte der Messinstrumente zeigte, dass diese Skalen zum Teil nur schwache interne Konsistenzen aufwiesen. Besonders die Lesestrategien Organisation und Elaboration sowie der Lesetest Albatros lieferten eine geringe interne Konsistenz. Die Qualität einer Auswertung dieser Aspekte ist dementsprechend fraglich.

Erklären lassen sich diese schlechten Werte vor allem durch die Probleme beim Ausfüllen der Fragebögen. Da sich die Stichprobe aus Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe zusammensetzte, wurde die Versuchsleiterinnen zum Teil mit pubertierenden Jugendlichen konfrontiert, die schwer zum sorgfältigen Ausfüllen der Bögen zu motivieren

waren. Außerdem wurde den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der ersten Datenerhebung mitgeteilt, dass es sich aus Gründen des Datenschutzes um eine anonyme Untersuchung handelt, das heißt, durch das Eintragen von Code-Wörtern kann im Nachhinein nicht mehr gesagt werden, welcher Bogen zu welcher Schülerin bzw. zu welchem Schüler gehörte. Zudem gab es keine Noten für die Beantwortung der Fragebögen und auch die Lehrkräfte durften keine Einsicht in die Bögen der Jugendlichen nehmen. Durch diese Anonymität wurde den teilnehmenden Jugendlichen schnell bewusst, dass das Beantworten der Fragebögen keinerlei Konsequenzen für sie hatte, so dass sich einige sicherlich wenig Mühe gegeben haben. So war die Qualität der Skalen zum Teil mäßig und bei den Lesetests fiel auf, dass Fragen zum Teil nur mit Kommentaren wie „siehe Text“ versehen wurden.

Ein weiterer Umstand, der bei der Evaluation erschwerend hinzukam, war, dass die Lehrerinnen und Lehrer während der Datenerhebungen oftmals das Klassenzimmer verließen. Bei der Terminabsprache mit den Schulen wurde stets explizit darauf hingewiesen, dass in der Zeit der Erhebungen – die im Klassenverband und nicht in Kleingruppen stattfand – die Anwesenheit der Lehrperson erforderlich sei. Da sich einige Lehrkräfte nicht an diese Absprache hielten, führte dies zu Unruhe in der Klasse. Den Schülerinnen und Schülern wurde schnell bewusst, dass die Person, die die Messung durchführte, keine Handhabe gegen die Jugendlichen hatte. Während der eigentlichen Trainingssitzungen in den Kleingruppen war es hingegen nicht schwierig, die Jugendlichen zur Teilnahme zu motivieren, da sie explizit darauf hingewiesen wurden, dass die Teilnahme freiwillig sei und sie – sofern sie nicht am Training teilnehmen wollten – auch regulären Unterricht durch ihre jeweilige Lehrkraft erhalten könnten. Von dieser Möglichkeit hat allerdings nie eine Schülerin oder ein Schüler Gebrauch gemacht. Für zukünftige Untersuchungen würde es sich anbieten, die Testsituation entweder nicht anonym zu gestalten oder für die Jugendlichen zumindest einen Anreiz (z. B. eine Verlosung) für die sorgfältige Bearbeitung der Fragebögen zu schaffen.

Bei weiterer kritischer Betrachtung der Erhebungsinstrumente, muss die Erfassung der Lesestrategien genannt werden. Grundlage für die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Skalen bildete das Skalen-Handbuch des SMILE-Projekts (Schiefele et al., 2002), dem einige Items entnommen und zum Teil modifiziert wurden.

Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass Fragebögen, ob handlungsnah oder -fern, nicht optimal für die Erfassung des Lernverhaltens geeignet sind (z.B. Artelt, 2000; Ermgassen, 2003). Schiefele (2004a) merkte zu diesem Thema an, dass offene Befragungsverfahren (z.B. Interviews) zur Lernstrategieerfassung besser geeignet wären, da die Präzision von Selbstberichten durch eher vage gehaltene Instruktionen verringert wird. Außerdem stellt sich die Frage, ob in den bisherigen Lernstrategieinventaren die wirklich wirksamen Strategien überhaupt schon hinreichend repräsentiert werden. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass sogar die Studien, die die Lernstrategien handlungsnah erfassten

keine bedeutsamen Effekte, auch nicht von den Strategien, die als zentral postuliert wurden (z.B. Elaborationsstrategien), aufwiesen (z.B. Artelt, 2000).

Zur Erfassung der Lesekompetenz wurde ein Lesetest mit jeweils zwei Texten eingesetzt, die zum einen aus dem veröffentlichten Aufgabenpool der PISA-Studie (Baumert et al., 2001) stammten und zum anderen selbstgeschrieben und -entwickelt wurden. Wie die Analysen zeigten, konnten durch das Lesetraining nur tendenzielle, aber keine signifikanten Effekte auf die Lesekompetenz erzielt werden. Möglicherweise lag ein Problem in der Erfassung mit den besagten Texten. Die Texte aus dem Aufgabenpool der PISA-Studie wurden für 15-jährige Schülerinnen und Schüler konzipiert. Die Teilnehmer der vorliegenden Arbeit waren im Schnitt jedoch nur knapp 13 Jahre alt, so dass die Texte für diese Altersgruppe offensichtlich nicht geeignet waren und die Anforderungen zum Teil die Fähigkeiten der Jugendlichen überstiegen. Auch die selbstgeschriebenen Texte schienen für die Evaluation nicht besser geeignet zu sein, obwohl in dem Training ausschließlich mit Texten, die genauso aufgebaut waren, wie die Texte des Lesetests, gearbeitet wurde. Es wird angenommen, dass eine trainingsnahe Erfassung der Lesekompetenz bessere Effekte erzielen müsste, da so noch keine Transferleistung auf eine neue Lesesituation erforderlich ist (Streblow, 2004). In der vorliegenden Studie konnte jedoch kein signifikanter Einfluss auf die Lesekompetenz verzeichnet werden.

Neben der differenzierten Betrachtung der Erfassungsmethoden, müssen an dieser Stelle auch weitere Gesichtspunkte bezüglich der organisatorischen Umstände kritisch vermerkt werden. Die Probleme bei der Datenerhebung wurden bereits diskutiert. Es traten zum Teil aber auch erschwerende Umstände während der Trainingsphase auf. Da das Training in Kleingruppen stattfand, wurden für die Durchführung des Trainings mehrere Räume benötigt. Einige Schulen hatten sich jedoch im Vorfeld nicht um die Organisation dieser Räume gekümmert, so dass die Trainer zu Beginn des Trainings erst noch Räume organisieren musste, wodurch es natürlich zu Unruhe und einer zeitlichen Verzögerung kam. In manchen Schulen konnte nicht für jede Kleingruppe ein separater Raum zur Verfügung gestellt werden, so dass sich unter Umständen zwei oder drei Kleingruppen einen Raum teilen mussten. Diese Gegebenheit sorgte ebenfalls für Unruhe und Störungen unter den Schülerinnen und Schülern, so dass ein konzentriertes Arbeiten am Text nicht immer gewährleistet war.

11.2 Diskussion inhaltlicher Aspekte der Untersuchung

Eine Fragestellung der vorliegenden Arbeit beschäftigte sich mit dem Unterschied von Mädchen und Jungen in Bezug auf die Lesekompetenz, die Lesemotivation, das lesebezogene Selbstkonzept sowie die Anwendung der Lesestrategien zum ersten Messzeitpunkt.

Wie die PISA-Befunde deutlich machten, erreichten die Mädchen in allen Teilnehmerstaaten im Bereich Lesen bessere Ergebnisse als die Jungen (Baumert et al., 2001).

Diese Befundlage lässt sich in der vorliegenden Arbeit nicht wiederfinden. Die Mädchen und Jungen wiesen sowohl im kurzen als auch langen Lesetest vergleichbare Werte auf. In der Stichprobe der guten Schülerinnen und Schüler zeigte sich sogar, dass die Jungen bessere Leistungen im langen Lesetest aufwiesen als die Mädchen.

Eine mögliche Ursache für den abweichenden Befund könnte in der Textauswahl des Trainings begründet sein, da es sich um ein reines Sachtextlesetraining handelt und die Lesetests ebenfalls aus Sachtexte bestanden.

In der *Reading Literacy Study* der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) wird deutlich, dass der Leistungsunterschied zugunsten der Mädchen vor allem bei Aufgaben zu narrativen Texten zu finden ist (Elley, 1994). Bei Items, die sich auf Sach- oder Gebrauchstexte beziehen, ist diese Differenz nicht mehr so ausgeprägt. Ebenso zeigt sich bei differenzierter Betrachtung der PISA-Studie, dass sich die Überlegenheit der Mädchen auf Erzählungen, Argumentationen und Darlegungen bezieht. Die Differenz zwischen Mädchen und Jungen wird bei Tabellen erheblich kleiner und ist bei Diagrammen, Karten und schematischen Zeichnungen fast gänzlich verschwunden (Stanat & Kunter, 2001).

In den PISA-Studien wird außerdem berichtet, dass die Mädchenangaben, ein positiveres verbales Selbstkonzept im Vergleich zu den männlichen Teilnehmern zu haben. Dieses Ergebnis konnte in der hier vorliegenden Untersuchung ebenfalls nicht belegt werden. Es zeigte sich zwar ein signifikanter Geschlechtseffekt bezüglich des lesebezogenen Selbstkonzepts, allerdings waren es erstaunlicherweise die Jungen, die einen höheren Wert als die Mädchen aufwiesen.

Im Hinblick auf die Lesemotivation konnte zumindest für die leistungsbezogene Lesemotivation eine geschlechtsbezogene Differenz zugunsten der Mädchen nachgewiesen werden. Gegenüber den Jungen zeigten sie in diesem Bereich eine höhere Ausprägung, welche auch in der PISA-Studie bestätigt wurde (Baumert et al., 2001). Hinsichtlich der drei anderen Bereiche der Lesemotivation (gegenstandsbezogene, wettbewerbsbezogene und erlebnisbezogene Lesemotivation) konnten keine Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Jugendlichen gefunden werden. Es zeigt sich somit, dass die Mädchen Lesen im Unterschied zu den Jungen wichtiger finden, um ihre Kompetenzen in dem Bereich zu verbessern, also z. B. Lesen, um auch schwierige Texte besser verstehen zu können. Bei den intrinsischen Dimensionen (gegenstands- und erlebnisbezogene Lesemotivation) zeigten sich hingegen keine Unterschiede. Dieser Befund könnte – ebenso wie die Befunde zur Lesekompetenz – darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei LekoLemo um ein Sachtextlesetraining handelt. Im Unterschied zu den Trainingsinhalten werden im regulären Deutschunterricht vor allem literarische Textformate aufgegriffen, die Mädchen eher zu liegen scheinen (vgl. Elley, 1994), so dass bezogen auf den Deutschunterricht auch eher Geschlechterunterschiede in der Ausprägung der Lesemotivation zu erwarten wären.

Die Ergebnisse zu den Lesestrategien spiegelten zum Teil die bisherigen Befunde wider. In der PISA-Studie 2000 zeigte sich, dass die Jungen den Einsatz von Elaborationsstrategien stärker bevorzugten als die Mädchen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). In einer Studie von Moschner (2000) gaben Studentinnen an, dass sie häufiger wiederholen, organisieren und gemeinsam mit anderen lernen, dagegen weniger elaborieren, als ihre männlichen Kommilitonen. Die Analysen der vorliegenden Arbeit bestätigten, dass die Jungen den Einsatz von Elaborationsstrategien bevorzugten. Die Befunde zu den Mädchen in der Stichprobe der guten Schülerinnen und Schüler entsprachen ebenfalls dem Forschungsstand. Sie gaben an, mehr Organisationsstrategien zu nutzen als die Jungen. Für die metakognitiven Strategien wurden keine geschlechtsbezogenen Differenzen sichtbar, obwohl die PISA-Studie gezeigt hatte, dass Mädchen stärker Kontrollstrategien einsetzen.

Wie in Abschnitt 11.1 diskutiert wurde, muss die Erfassung von Lernstrategien durch Selbstberichte kritisch gesehen werden (Artelt, 2000), da Fragebögen – ob handlungsnah oder -fern – nicht sehr gut geeignet und wenig präzise sind. Aus diesem Grund müssen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu den Lesestrategien ebenfalls kritisch betrachtet werden, insbesondere da die Güte der verwendeten Skalen auch nur schwach ausreichend war.

In einer weiteren und zentralen Fragestellung sollte untersucht werden, inwiefern das LekoLemo-Training einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz, die Lesemotivation, das lesebezogene Selbstkonzept sowie die Nutzung von Lesestrategien hat. Die Analysen hinsichtlich der Lesekompetenz zeigten für den Lesetest tendenzielle, jedoch nicht signifikante Trainingseffekte zugunsten der Experimentalgruppe. Sowohl beim kurzen als auch beim langen Lesetest wurde ein leichter Effekt des Lesetrainings sichtbar. Zum zweiten Messzeitpunkt des langen Lesetests nahm die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe zwar ab, dagegen konnte zum dritten Messzeitpunkt eine verbesserte Leseleistung, die über die Leistung der Prämessung hinaus ging, verzeichnet werden. Für den kurzen Lesetest zeigte sich über alle drei Messzeitpunkte eine steigende Leistung der Jugendlichen. Da die Ergebnisse jedoch nicht signifikant wurden, muss zu diesem Zeitpunkt die Nullhypothese des nicht vorhandenen Kompetenzgewinns durch das LekoLemo-Training aufrechterhalten bleiben. Zudem sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich die Trainings- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt hinsichtlich der Lesekompetenz im langen Lesetest bedeutsam voneinander unterschieden. Die Kontrollgruppe zeigte schlechtere Leseleistungen als die Lesegruppe. Es ist somit möglich, dass das Ausgangsniveau der Jugendlichen vor dem Training nicht vollständig vergleichbar war. Dass die Kontrollgruppe aber gerade in dem längeren Lesetest eine schwächere Leistung gezeigt hat, könnte auch in einer geringeren Anstrengungsbereitschaft begründet sein. So wussten die Jugendlichen, dass sie nicht an dem geplanten Training teilnehmen würden und waren

dementsprechend möglicherweise nicht bereit, gerade den aufwendigeren langen Lesetest sorgfältig zu bearbeiten.

Das Absinken zur Postmessung in der Experimentalgruppe lässt sich vermutlich damit erklären, dass die Schülerinnen und Schüler direkt nach dem Training durch die intensive, regelmäßige Textarbeit unmotiviert waren, den Lesetest zur Postmessung vernünftig und sorgfältig auszufüllen.

Ein weiterer Grund für die niedrigere Leistung im langen Lesetest zur zweiten Messung könnte auch das Trainieren der Lesestrategien sein. Die Jugendlichen haben ihre gesamte Aufmerksamkeit auf den richtigen Einsatz der Lesestrategien gerichtet und hatten dadurch weniger „Ressourcen“ für das Verstehen der Texte zur Verfügung. Es ist denkbar, dass diese Strategien für die Schülerinnen und Schüler so wenig vertraut waren, dass daraus eine Störung des Aufbaus einer propositionalen Textrepräsentation folgte (siehe Abschnitt 2.2). Die schlechtere Leseleistung könnte somit auf eine lernhemmende Wirkung der Instruktionsmaßnahmen zurückzuführen sein. Dies deutet darauf hin, dass auf der einen Seite die alten Lernroutinen nach dem Training nicht mehr automatisiert abrufbar waren und auf der anderen Seite die neuen Strategien noch nicht ausreichend verinnerlicht werden konnten, so dass es zeitweilig zu einer Verschlechterung der Leseleistung kam (vgl. Friedrich, 1992). Diese Hypothese würde den starken Anstieg zur Follow-up-Messung – zwei Monate nach dem Training – unterstützen. Die neuen Strategien konnten sich bei den Schülerinnen und Schülern weiter etablieren, so dass ein Großteil der Aufmerksamkeit nun nicht mehr auf den richtigen Strategieeinsatz gerichtet werden musste, sondern verstärkt auf das Textverstehen gelenkt werden konnte.

Beim kurzen Lesetest, in dem die Schülerinnen und Schüler zum zweiten und dritten Messzeitpunkt jeweils bessere Leseleistungen zeigten, ist es denkbar, dass Lesestrategien weniger notwendig waren, um die Aufgaben zum Thema erfolgreich zu bearbeiten. Dadurch dass der Text verhältnismäßig kurz war, konnten die Jugendlichen die Fragen zum Text ohne den zwingenden Einsatz von Lesestrategien (wie z.B. unterstreichen) beantworten. Es reichte vermutlich aus, wenn die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung der Aufgaben erneut Einsicht in den Text nahmen, um die entsprechenden Informationen schnell zu entnehmen. Aus diesem Grund hatte der Erwerb neuer Strategien keine lernhemmende Wirkung auf die Lesekompetenz der Jugendlichen.

Bei den differenzierten Analysen für die schwachen sowie guten Schülerinnen und Schüler konnten hinsichtlich der Lesekompetenz ebenfalls keine signifikanten Effekte gefunden werden. Diese Ergebnisse, die denen der Gesamtstichprobe entsprechen, deuten darauf hin, dass die ausbleibenden Effekte nicht auf den Schweregrad des Trainings zurückzuführen sind. Das heißt, dass das Training weder zu schwer ist, wodurch nur die guten Jugendlichen einen

Nutzen daraus hätten ziehen können, noch dass es zu leicht ist, so dass ausschließlich die schwachen Schülerinnen und Schüler davon profitiert hätten.

Diese Befunde geben einen Hinweis darauf, dass vermutlich die Implementation und die Umsetzung des Trainings die Ursache für die fehlende Wirksamkeit des LekoLemo-Programms darstellen könnte. Diese Annahme wird durch die explorativen Analysen zur Stichprobe der Schule Sonnenallee gestützt. Die Jugendlichen dieser Substichprobe wiesen einen bedeutsamen Haupteffekt in Bezug auf die Leseleistung im kurzen Lesetest auf. Es zeigte sich, dass die Leseleistung dieser Gruppe zum zweiten Messzeitpunkt – im Unterschied zur Kontrollgruppe – signifikant anstieg. Zur Follow-up-Messung konnte allerdings ein leichtes Absinken des Mittelwertes beobachtet werden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Trainingsdauer zu kurz ist, um eine Nachhaltigkeit der Effekte zu garantieren.

In einer Studie von Schneider und Kollegen (vgl. Schneider, 2001) konnte belegt werden, dass sich bei der Evaluation eines Trainingsprogramms im Kindergarten dann positive Effekte zeigten, wenn die Erzieherinnen selber motiviert waren und Interesse an dem Training aufwiesen. Dieser Befund unterstützt die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Schule Sonnenallee. An dieser Schule befürwortete nicht nur die Schulleitung, sondern das gesamte Kollegium die Umsetzung des LekoLemo-Trainings. Durch dieses Interesse und die Akzeptanz aller Lehrkräfte, konnte sowohl die Datenerhebungen als auch das eigentliche Training störungsfrei ablaufen. So wurden die Termine optimal gelegt (keine 5. und 6. Stunde), genügend Räume organisiert und alle Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler rechtzeitig über Trainings- und Testtermine informiert. Darüber hinaus zeigten sich die Lehrerinnen und Lehrer stets sehr interessiert an dem Training und erkundigten sich regelmäßig bei den Jugendlichen über den Verlauf. Diese einwandfreie Umsetzung spiegelt sich schließlich in der Wirksamkeit des Trainings wider, da positive Effekte hinsichtlich der Lesekompetenz gefunden werden konnte. Das Ausbleiben der Effekte im langen Lesetest lässt sich möglicherweise mit der sinkenden Motivation der Schülerinnen und Schüler beim Ausfüllen der Fragebögen erklären. Da es sich um einen sehr ausführlichen Text handelte, hatten die Jugendlichen vermutlich wenig Lust die Fragen durch aufwendiges Recherchieren im Text zu beantworten. Die Bearbeitung der Aufgaben im kurzen Text erschien ihnen dagegen vergleichsweise einfach, da sie die nötigen Informationen dem Text schneller entnehmen konnten.

Hinsichtlich des lesebezogenen Selbstkonzepts konnte das Lesetraining einen positiven Effekt erreichen. Entsprechend der Erwartungen konnte bei den Schülerinnen und Schülern der Experimentalgruppe bezüglich des lesebezogenen Selbstkonzepts zum zweiten Messzeitpunkt höhere Werte verzeichnet werden. Besonders positiv anzumerken ist, dass die Werte für das lesebezogene Selbstkonzept zwei Monate nach dem Training noch weiter angestiegen waren. Aufgrund dieses Ergebnisses kann die Nullhypothese verworfen werden, da das Training einen positiven Einfluss auf das lesebezogene Selbstkonzept der Lesegruppe hatte.

Das leistungsbezogene Selbstkonzept entsteht durch Kompetenzerfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule machen. Das lesebezogene Selbstkonzept wird sowohl von der schulischen als auch von der außerschulischen Leseleistung geprägt. Durch differenzierte Leistungsrückmeldungen und positive Leseerfahrungen entwickeln die Jugendlichen ein realistischeres lesebezogenes Selbstkonzept. Ein wesentlicher Aspekt des LekoLemo-Trainings stellt die motivierende Rückmeldung der Trainer dar. Die Jugendlichen können durch das richtige Beantworten der Fragen am Ende eines Textes, der abschließenden Quizfragen, oder durch das Beisteuern von richtigen Kommentaren positives Feedback bekommen. Besonders wichtig ist dabei, dass die Rückmeldung ausschließlich positiv formuliert wird. So ist anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler von den Trainern angemessene Rückmeldungen zu ihrer Text- und Aufgabenbearbeitung erhielten und während des Trainings das Lesen und Beschäftigen mit unterschiedlichen Sachtexten als positive Leseerfahrung wahrgenommen haben, wodurch das lesebezogene Selbstkonzept positiv beeinflusst werden konnte. Besonders bemerkenswert ist dabei, dass das Selbstkonzept der Jugendlichen nicht nur unmittelbar nach dem Training gesteigert werden konnte, sondern dass auch noch zwei Monate danach eine weitere Steigerung zu verzeichnen war. Es ist davon auszugehen, dass durch die intensive Textarbeit in den Kleingruppen und die individuellen motivierenden Rückmeldungen zu den einzelnen Schritten der Textarbeit eine positive und nachhaltige Veränderung der lesebezogenen Fähigkeitskognitionen erzielt werden konnte. Das LekoLemo-Training führte bezüglich der Lesemotivation nur zum Teil zu den erwarteten positiven Effekten. Die Analysen in Bezug auf die Interaktion zwischen den Faktoren Zeit und Versuchsbedingung zeigten nur signifikante Effekte für die gegenstands- und erlebnisbezogene Lesemotivation.

Da die Förderung der Lesemotivation auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) basierte, aber nur zum Teil Veränderungen der Lesemotivation zu verzeichnen waren, liegt zunächst die Vermutung nahe, dass die psychologischen Basisbedürfnisse (Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit) der Selbstbestimmungstheorie nicht ausreichend berücksichtigt und unterstützt worden sind.

Bei näherer Betrachtung der Befunde zeigt sich, dass zwar kein Einfluss auf die extrinsische Lesemotivation (leistungs- und wettbewerbsbezogen) sichtbar wurde, jedoch für die intrinsischen Konstrukte der Lesemotivation (gegenstands- und erlebnisbezogen) positive Effekte verzeichnet werden konnten. Dies deutet darauf hin, dass die Förderung der Selbstbestimmung, des Kompetenzerlebens und die soziale Einbindung im Training erfolgreich waren.

Die Förderung der extrinsischen Motivation war ebenfalls Bestandteil des LekoLemo-Trainings. Durch die Betonung der Nützlichkeit des Lesens und das abschließende Quiz sollten positive Effekte erzielt werden. Der zentralere Motivationsaspekt des Trainings stellte jedoch die Unterstützung der intrinsischen Motivation dar, die durch die Selbstbestimmung, das Kompetenzerleben sowie durch die soziale Einbindung der Schülerinnen und Schüler

gefördert werden sollte. Die Jugendlichen durften während des Trainings die Themen frei wählen, so dass sie innerhalb ihrer Kleingruppe selber bestimmen konnten, welchen Text sie behandeln möchten. Diese Wahlmöglichkeit sollte die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Das Kompetenzerleben wurde durch die Methode des „Reciprocal Teaching“ begünstigt. Das heißt, die Jugendlichen besprachen ihren selbstgewählten Text in der Rolle des „Experten“ in ihrer Kleingruppe und führten selbständig durch die Trainingssitzung. Die Schülerinnen und Schüler sollten bewusst erleben, dass sie durch die Auseinandersetzung mit den Texten ihre Kompetenz erweitern und so ihr Wissen und Können steigern können. Durch das Arbeiten in Kleingruppen wurde dem Grundbedürfnis der sozialen Einbindung nachgekommen. Bei der Zusammenstellung der Gruppen wurde unter anderem darauf geachtet, welche Jugendlichen gerne zusammenarbeiten.

Die Grundbedürfnisse, die in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) postuliert werden, scheinen demnach in dem LekoLemo-Training gut berücksichtigt und umgesetzt worden zu sein, da die intrinsische Lesemotivation nachweislich beeinflusst werden konnte. Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass diese Ergebnisse nur eine sehr geringe Effektstärke aufweisen, was möglicherweise auf den geringen Umfang des Trainings zurück zu führen sein könnte.

Die Korrelationsanalysen unterstützen außerdem die Befundlage hinsichtlich der Lesemotivation. Die erwarteten hohen Korrelationen zwischen der Lesemotivation und Lesekompetenz blieben zwar aus, jedoch zeigte die (extrinsische) leistungs- und wettbewerbsbezogene Lesemotivation signifikante negative Zusammenhänge mit der Lesekompetenz. Dabei zeigen Studien, dass auch die extrinsische Lesemotivation die Lesekompetenz positiv beeinflusst, sofern die Lesesituation nicht als kontrollierend empfunden wird (Wigfield & Guthrie, 1997b). Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie weichen von diesen Befunden ab. Möglicherweise legen die Formulierungen der Fragen zur extrinsischen Lesemotivation es nahe, insbesondere an schulische Lesesituationen zu denken (z.B. „Ich lese, weil ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen.“). Dies gilt vor allem für die wettbewerbsbezogene Lesemotivation, da bei diesen Items Lesen explizit in einem schulischen Kontext thematisiert wird (z. B. „Ich lese, weil mir viel daran liegt, als einzige Person in der Klasse die Antwort auf eine Frage zu wissen.“). Möglicherweise erleben die Schülerinnen und Schüler die schulischen Lesesituationen eher fremdbestimmt und nicht als Chance, ihre Kompetenzen im Bereich Lesen zu verbessern, um eigene Ziele zu verfolgen. Die vorliegenden Befunde liefern interessante Ansatzpunkte, um diesen Aspekt in nachfolgenden Studien noch genauer zu untersuchen.

Ein wesentlicher Aspekt des Trainings stellte die Vermittlung und Anwendung von Lesestrategien dar. Aus diesem Grund beschäftigte sich eine Fragestellung damit, ob der

Einsatz der Lesestrategien durch die systematische Vermittlung derselben im LekoLemo-Training gesteigert werden konnte. Die Ergebnisse zeigten keinen positiven Effekt des Trainings auf die Lesestrategien. Die Schülerinnen und Schüler gaben bei der Post- und Follow-up-Messung zum Teil sogar an, dass sie weniger Strategien nutzten als vor dem Training. Folglich kann die Nullhypothese in diesem Fall nicht verworfen werden, da der Strategieeinsatz durch das LekoLemo-Training offensichtlich nicht erhöht werden konnte. Die Befunde zur den Lesestrategien können allerdings nur sehr vorsichtig interpretiert werden, da die Güte der Skalen nur schwach ausreichend war.

Wie schon oben diskutiert wurde, ist es denkbar, dass der Einsatz dieser wenigen Strategien für die Jugendlichen so neu und unvertraut war, dass es sie viel Anstrengung gekostet hat, sich mit den Lesestrategien auseinanderzusetzen. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass den Schülerinnen und Schülern der persönliche Nutzen, der durch die Anwendung von Lesestrategien erzielt werden kann, durch die Trainer nicht deutlich genug erläutert und demonstriert wurde. Die Jugendlichen haben unter Umständen die Bedeutung der Lesestrategien nicht verstanden und konnten nicht begreifen, welchen Sinn es hat, sich Gedanken zu Überschriften zu machen, wichtige Textstellen zu markieren oder am Ende eines Textes Wesentliches zusammenzufassen. Dies könnte schließlich zu Problemen bei der Anwendung der Strategien geführt haben. Vermutlich wäre es effektiver gewesen, wenn die Trainer die Lesestrategien den Jugendlichen nicht einfach nur erklärt und gezeigt, sondern wenn die Schülerinnen und Schüler selber überlegt hätten, welchen Sinn die einzelnen Strategien haben könnten. Auf diese Weise hätten sie die Strategien intensiver verinnerlichen können und sie wären besser in der Lage gewesen, diese sinnvoll zu nutzen. Möglicherweise wirkte die Vermittlung der Lesestrategien durch die Trainer auch zu sehr wie der gewohnte Frontalunterricht. Um dem entgegenzuwirken hätten zwischen dem jeweiligen Trainer und den Jugendlichen ein stärkerer Dialog stattfinden müssen, um auf eine gemeinsame Kommunikationsebene zu gelangen.

Im Gegensatz zu einigen anderen Trainingsprogrammen, berücksichtigt das LekoLemo-Training neben der kognitiven auch die motivationale Komponente, das heißt, es wird neben der Vermittlung von kognitiven Strategien auch eine explizite Motivationsförderung vorgenommen. Das Training fand in Kleingruppen an acht Terminen statt, die jeweils eine Doppelstunde (90 Minuten) umfassten. Bei genauer Betrachtung wird schnell deutlich, dass es sich beim LekoLemo-Training in Bezug auf den Trainingsumfang um eine zeitlich sehr begrenzte Intervention handelt, mit dem großen Ziel, die Lesekompetenz und Lesemotivation zu steigern.

Das Trainingsprogramm „Concept-Oriented Reading Instruction“ (CORI) von Guthrie und Wigfield (1997, 2000) hat – wie auch das LekoLemo-Training – das Ziel, die kognitiven und motivationalen Faktoren zu fördern, um langfristig positive Effekte auf die Lesekompetenz und das Leseengagement zu erreichen (vgl. Kapitel 6.6). Mehrere

Evaluationsstudien konnten einen positiven Effekt des Trainings auf die Lesemotivation und das Leseengagement nachweisen (Guthrie et al., 1998; Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000). Darüber hinaus weisen Wigfield und Kollegen (Wigfield et al., 2008) darauf hin, dass in experimentellen Untersuchungen stets die folgenden vier Faktoren gefunden wurden, die die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler beeinflussen: 1) Autonomieunterstützung und Auswahlmöglichkeit, 2) Einsatz interessanter Texte im Schulunterricht, 3) konzeptionelle Ziele im Leseunterricht und 4) unterstützende Zusammenarbeit beim Lesen. Da diese Faktoren genau den im LekoLemo-Programm umgesetzten Trainingsaspekten entsprechen, stellt sich hier die Frage, warum die gewünschten positiven Effekte auf die Lesekompetenz und Lesemotivation zum Teil ausblieben. Bei näherer Betrachtung des CORI-Programms wird jedoch schnell klar, dass es sich hierbei um ein sehr aufwendiges Interventionsprogramm handelt. Das Training dauert mindestens 12 Wochen und findet täglich 90 bis 120 Minuten statt. Unter Umständen kann das Training ein ganzes Schuljahr durchgeführt werden. Im Mittelpunkt des Programms steht die Vermittlung der folgenden Strategien, die auch im LekoLemo-Training zum Einsatz kamen: Aktivierung von Vorwissen, Fragen stellen, Informationen suchen, Zusammenfassen, Veranschaulichen mittels Grafiken sowie die Auseinandersetzung mit der Textstruktur. Zudem wurden im Rahmen des CORI-Programms Ausflüge unternommen, am Computer gearbeitet oder Experimente zu den entsprechenden Themen durchgeführt.

Bei einem Vergleich der beiden Programme, die weitestgehend auf den gleichen Strategien und Methoden basieren, wird deutlich, dass es sich beim LekoLemo-Training nur um eine Sparversion handelt. Der Umfang des CORI-Programms von mindestens 12 Wochen ist in deutschen Schulen nicht praktikabel, da für so eine aufwendige Maßnahme im deutschen Schulsystem kein Raum ist. Die Schulen sind sehr eng an vorgegebene Lehrpläne gebunden und sind vermutlich nicht in der Lage, mehr Zeit für den Einsatz eines solchen Trainings zur Verfügung zu stellen. Für das LekoLemo-Training wurden inklusive der drei Evaluationsmessungen nur 11 Doppelstunden benötigt. Doch sogar dieser zeitlich geringere Umfang führte bei einigen Lehrerinnen und Lehrern zu Missstimmungen, da ihnen viel Zeit für die Umsetzung des Lehrplans verloren ging. Zudem fand 2007 erstmals die Lernstandserhebung statt, die ebenfalls viel Zeit in Anspruch nahm, so dass die Lehrkräfte zum Teil sehr empfindlich auf weiteren Unterrichtsausfall, der durch das LekoLemo-Training bedingt wurde, reagierten. Die Deutschlehrerinnen und -lehrer zeigten dennoch großes Interesse an der Durchführung eines Förderprogramms; dies sollte jedoch möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen, dafür einen größtmöglichen Nutzen aufweisen.

Des Weiteren muss kritisch angemerkt werden, dass ein Lesetraining, wie das CORI-Programm, das von Ausflügen, Exkursionen und Experimenten profitiert, aus zeitlichen und sicherlich auch finanziellen sowie organisatorischen Gründen nicht umsetzbar ist. Ebenso ist es in den wenigsten Schulen zu realisieren, dass die Schülerinnen und Schüler während der Trainingsphase regelmäßig am Computer arbeiten können.

11.3 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 gaben den Anlass, sich auch wissenschaftlich mit der Entwicklung von Interventionsmaßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz der deutschen Schülerinnen und Schüler zu befassen. Die vorliegende Arbeit berichtete über die Entwicklung und Evaluation einer solchen pädagogisch-psychologischen Maßnahme.

Das LekoLemo-Training konnte jedoch nur zum Teil eine Veränderung der Lesekompetenz, Lesemotivation, des Selbstkonzepts sowie der Nutzung der Lesestrategien bewirken.

Die systematische Vermittlung der Lesestrategien führte nicht zu einer vermehrten Nutzung derselben und konnte somit auch nicht die Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler verbessern. Dies entspricht nicht dem derzeitigen Forschungsstand. Die PISA-Studie zeigte zum Beispiel, dass Jugendliche mit hohem Lernstrategiewissen bessere Leistungen im Lesetest erzielten (Artelt et al., 2001). Ebenso postuliert Guthrie (2004), dass sich der ideale Leser durch die effektive Nutzung von Lernstrategien auszeichnet. Demnach hätte die richtige Vermittlung der Lesestrategien zu einer Steigerung der Lesekompetenz sowie zu einem vermehrten Einsatz der Strategien führen müssen. Wie oben bereits diskutiert, basieren die ausbleibenden Effekte vermutlich auf methodischen Mängeln.

Die Förderung der Lesemotivation, die im Wesentlichen auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) basiert, konnte zumindest für die intrinsische Lesemotivation nachgewiesen werden, so dass von einer optimalen Berücksichtigung der psychologischen Basisbedürfnisse (Selbstbestimmung, Kompetenz und soziale Eingebundenheit) ausgegangen werden kann.

Im Hinblick auf die Lesekompetenz konnte zunächst keine Wirksamkeit des Trainings berichtet werden. Durch die angeschlossenen explorativen Analysen zeigte sich jedoch ein positiver Effekt bezüglich der Leseleistung im kurzen Lesetest für die Substichprobe der Schule Sonnenallee. Dieser Effekt wird sowohl auf die optimale Durchführung der Datenerhebung als auch auf die einwandfreie Umsetzung des Trainings zurückgeführt.

Die deutlichsten Effekte konnten für das lesebezogene Selbstkonzept erzielt werden. Das LekoLemo-Training, welches sowohl das Erwartungs-Wert-Modell (Möller & Schiefele, 2004) als auch den Ansatz zur Interessenförderung (Schiefele, 2004b) berücksichtigt, konnte positive Veränderungen hinsichtlich des Selbstkonzepts herbeiführen. Die Schülerinnen und Schüler wiesen bereits unmittelbar nach dem Training ein gesteigertes Selbstkonzept auf. Darüber hinaus zeigte sich zwei Monate nach dem Trainingsende eine weitere Steigerung des lesebezogenen Selbstkonzepts.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das LekoLemo-Training zum Teil die gewünschte Wirksamkeit erreicht hat und einen Einfluss auf die Lesekompetenz, die intrinsische Lesemotivation sowie das lesebezogene Selbstkonzept hatte. Aufgrund der

umfangreichen Untersuchung gibt es einige Hinweise zur Verbesserung und Optimierung des Trainings – sowohl hinsichtlich methodischer als auch inhaltlicher Aspekte.

Zunächst sollte die Skala zur Erfassung der Lesestrategien überarbeitet oder über eine andere Erfassungsmethode nachgedacht werden. Die vorliegende Arbeit bestätigt die Kritik von Artelt (2000), dass die Messung mit Fragebögen nicht optimal geeignet und präzise ist.

Des Weiteren ist eine Überarbeitung der Lesetests anzuraten. Die Lesetests, die zum Teil aus dem veröffentlichten PISA-Aufgabenpool stammten und somit für 15-jährige Schülerinnen und Schüler konzipiert worden sind, waren offensichtlich zu schwer für die Altersgruppe der 13-jährige. Zur Erfassung der Lesekompetenz sollten zukünftig altersangemessene Texte eingesetzt werden.

Damit die Durchführung der Evaluation bei zukünftigen Untersuchungen besser abläuft, sollte zunächst darauf geachtet werden, dass immer eine Lehrkraft anwesend ist. Diese wichtige Tatsache muss bereits im Vorfeld noch deutlicher kommuniziert werden, so dass auch die Lehrerinnen und Lehrer die Bedeutsamkeit ihre Anwesenheit nachvollziehen können.

Um die Schülerinnen und Schüler zum sorgfältigen und vollständigen Ausfüllen der Fragebögen zu motivieren, wohlwissend, dass es sich um eine anonyme Untersuchung handelt, sollte ihnen eine Belohnung in Aussicht gestellt werden.

Für die Trainingsphasen ist es in Zukunft wichtig, dass jede Kleingruppe für sich ungestört arbeiten kann. Aus diesem Grund sollte sichergestellt werden, dass jede Gruppe einen eigenen Raum oder einen ungestörten Bereich für sich hat. Außerdem sollte die Organisation der Räume im Vorfeld geklärt werden, so dass die Kleingruppe direkt mit dem Training beginnen kann ohne noch nach einem geeigneten Platz suchen zu müssen.

Wie Studien belegen (Guthrie et al., 1998; Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000), haben sich die Methoden und Strategien, die sowohl im CORI- als auch LekoLemo-Programm angewendet wurden, bewährt. Außerdem haben sich viele Lehrkräfte sehr positiv über das LekoLemo-Training geäußert. Besonders die Deutschlehrerinnen und -lehrer konnten feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler besser mit Texten umgehen und diese verstehen konnten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die nicht am Training teilgenommen haben. Fast alle Schulen, die das LekoLemo-Training durchführen ließen, waren von dem Training überzeugt und wollten auch weiterhin gerne diese Fördermaßnahme in Anspruch nehmen. Ausgenommen davon waren zwei Schulen, die Schwierigkeiten mit der zeitlichen und räumlichen Organisation hatten, so dass auf eine weitere Zusammenarbeit verzichtet wurde.

Diese genannten Aspekte unterstützen das Vorhaben, das LekoLemo-Training erneut zu modifizieren und zu optimieren. Mit Blick auf das CORI-Programm scheint eine Ausweitung der Trainingseinheiten sinnvoll, das heißt, dass die Trainingsphase mehr als acht Sitzungen umfassen müsste. Problematisch bei der Verlängerung der Trainingsphase ist

jedoch, dass die Schulen an die vorgegebenen Lehrpläne gebunden sind und vermutlich nicht bereit wären, mehr Zeit zur Verfügung zu stellen. Unter diesen Umständen müsste eine Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern angestrebt werden. Bisher wurde das Training in Kleingruppen durch externe Trainer durchgeführt. Es wäre aber durchaus eine Möglichkeit, das LekoLemo-Programm in den Unterricht zu integrieren, so dass die Lehrkräfte in ihrem Unterricht Aspekte des LekoLemo-Trainings aufgreifen und umsetzen können. Eine Kombination dieser beiden Möglichkeiten wäre vermutlich die beste Variante, das heißt, das Training würde in zwei Phasen stattfinden. Zunächst wird wie gehabt das LekoLemo-Training in Kleingruppen durch externe Trainer durchgeführt. Der zweite Schritt wäre die Integration der Methoden und Strategien in den regulären Unterricht. Dabei wäre es von großer Bedeutung, dass alle Lehrkräfte von dem Training überzeugt sind und eine hohe Motivation hinsichtlich der Umsetzung aufweisen.

Durch diese verbesserte Umsetzung des hier vorgestellten LekoLemo-Trainings sollte in Zukunft die Lesekompetenz und Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alexander, P. A. & Judy, J. E. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58, 375-404.
- Artelt, C. (1999). Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 86-96.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz: Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske und Budrich.
- Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W. & Stubbe, T. C. (2008). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10*, 35-52.
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363-383.
- Artelt, C., Schneider, W. & Schiefele, U. (2002). Ländervergleich zur Lesekompetenz. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 55-94). Opladen: Leske und Budrich.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-tasking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.

- Baker, R. & Escarpit, R (1973). *The book hunger*. Paris: Unesco.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Press.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In O. Köller & J. Möller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 137-154). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske und Budrich.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87-98.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. Where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J., Lienert, G. A. & Boehnke, K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (3. Auflage). Heidelberg: Springer
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L. & Lankes, E. (2008). *IGLU-E 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bräuer, C. (2002). Als Lesedetektive der Lesekompetenz auf der Spur. Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. *Didaktik Deutsch*, 13, 17-32.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In J. D. Day & J. G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionality: New directions for the theory, assessment and instructional practices* (pp. 81-132). Norwood, New Jersey: Ablex.

- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1994). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning from texts* (pp. 757-787). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the social sciences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Demmrich, A. & Brunstein, J. C. (2004). Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134-144). Göttingen: Hogrefe.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2009). Lesen in Deutschland – Eine Initiative von Bund und Ländern zur außerschulischen Leseförderung. URL: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php> (zugegriffen am 02. Februar 2009).

- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kacsala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Eds.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). New York: Freeman.
- Elley, W. B. (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, UK: Pergamon.
- Ermgassen, U. (2003). *Selbstbezogene Kognitionen, Lernmotivation und Lernstrategien als Determinanten der Studienleistung: Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld.
- Friedrich, H. F. (1992). Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien* (S. 193-212). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. (1995). *Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten*. Münster: Aschendorff.
- Friedrich, H.F., Fischer, P.M., Mandl, H. & Weis, Th. (1987). *Vom Umgang mit Lehrtexten – Ein Lern- und Lesestrategieprogramm*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Groeben, N. (1982). *Lesepsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 1-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., Hancock, G. R., McCann, A., Anderson, E., & Alao, S. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategy-use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (Eds.). (1997). Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction. Newark, DE: *International Reading Association*.

- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 403-424). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331-341.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Hasselhorn, M. (1999). Evaluation kognitiver Trainings: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 1-3.
- Hasselhorn, M. (2001). Metakognition. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Auflage, S. 466-470). Weinheim: Beltz PVU.
- Hasselhorn, M. & Hager, W. (2006). Kognitives Training. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 341-348). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Hasselhorn, M. & Körkel, J. (1983). Gezielte Förderung der Lernkompetenz am Beispiel der Textverarbeitung. *Unterrichtswissenschaft*, 11, 370-382.
- Hasselhorn, M. & Körkel, J. (1986). Metacognitive versus traditional reading instructions: The mediating role of domain-specific knowledge on children's text processing. *Human Learning*, 5, 75-90.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 127, 17-127.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hurrelmann, B, Hammer, M. & Nieß F. (1993). *Lesesozialisation: Bd. 1. Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kirsch, I. S., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD. [In deutscher Sprache: Kirsch, I S., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD].
- Köller, O., Klemmert, H., Möller, J. & Baumert, J. (1999). Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 128-134.
- Köller, O & Möller, J. (2001). Selbstbezogene Fähigkeitskognitionen im Kontext Schule: Die Rolle unterschiedlicher Referenzrahmen. R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), *Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000* (S. 380-390). Lengerich: Pabst.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung* (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 286-294). Weinheim: PVU.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Küppers, J. & Souvignier, E. (2002). „Textdetektive“ lösen ihre Fälle: Mit Strategie und Spaß. *Forschung Frankfurt*, 20, 51-53.
- Lehmann, R. H. (1994). Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA-Lesestudie. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schriftspracherwerb* (S. 99-109). Bottighofen am Bodensee: Libelle.

- Lehtinen, E. (1992). Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien* (S. 125-149). Göttingen: Hogrefe.
- Leutner, D., Barthel, A. & Schreiber, B. (2001). Studierende können lernen, sich selbst zum Lernen zu motivieren: Ein Trainingsexperiment. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 155-167.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept. Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Entwicklung, Bedingungen und Förderung der Lesekompetenz: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morgenroth, E. (2007). *Lesekompetenz und Lesemotivation – Evaluation eines Lesekompetenztrainings für Schülerinnen und Schüler der siebten Klassenstufe*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Bielefeld.
- Moschner, B. (2000). Selbstkonzept, Lernmotivation und Lernstrategien im Studienverlauf. In H. Metz-Goeckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), *Sozialkognitive Aspekte der Pädagogischen Psychologie II* (S. 33-43). Berlin: Logos.
- Nissen, H. W. (1930). A study of exploratory behavior in the white rat by means of the obstruction method. *Journal of Genetic Psychology*, 37, 361-376.
- OECD / Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris / Ottawa.
- OECD - Organisation for the Economic Co-operation and Development. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD [In deutscher Sprache: OECD. (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD].
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (2000). Erwartungen. In J. Möller, B. Strauß & S. M. Jürgensen (Hrsg.), *Psychologie und Zukunft* (S. 31-50). Göttingen: Hogrefe.

- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Paris, S. G., Cross, D. R. & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A programm to improve children`s reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1239-1252.
- Paris, S. G. & Jacobs, J. E. (1984). The benefit of informed instruction for children`s reading awareness and comprehension skills. *Child Development, 55*, 2083-2093.
- Paris, S. G. & Oka, E. (1986). Children`s reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review, 6*, 25-25.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1993). Facets of adolescents` academics motivation: A longitudinal expectancy-value approach. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 8, pp. 139-189). Greenwich, CT: JAI Press.
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pintrich, P. R., & Blumenfeld, P. C. (1985). Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort, and conduct. *Journal of Educational Psychology, 77*, 646-657.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Wharton-McDonald, R. & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. (pp. 42-56). New York: Guilford.
- Pressley, M, Wood, E & Woloshyn, V. (1990). Elaborative interrogation and facilitation of fact learning: Why having a knowledge base is one thing and using it is quite another. In W. Schneider & F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (pp. 200-221). New York: Springer.

- Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: implications for theory and practice. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 361-395). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Entwicklungen von Lesekompetenz und Lesemotivation: Schereneffekte in der Sekundarstufe? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 179–188.
- Richter, S. (1996). *Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht (Bd. 30)*. Regensburg: Roderer.
- Richter, K. (2003). Die Entwicklung von Lesemotivation und der Literaturunterricht in der Grundschule. In B. Hurrelmann & S. Becker (Hrsg.), *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung von Erziehung und Unterricht* (S. 115-131). Weinheim: Juventa.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive [Lehrermanual & Arbeitsheft]*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schafer, J. L. (2000). NORM 2.03 for Windows 95/98/NT [Software]. URL: <http://www.stat.psu.edu/~jls>
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 268-286.
- Schiefele, U. (1990). Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverstehen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 37, 304-332.

- Schiefele, U. (1991). Interesse und Textrepräsentation. Zur Auswirkung des thematischen Interesses auf unterschiedliche Komponenten der Textrepräsentation unter Berücksichtigung kognitiver und motivationaler Kontrollvariablen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 245-259.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-280.
- Schiefele, U. (2004a). Die Bedeutung prüfungsnah und prüfungsfremd erfasster Lernstrategien für spezifische Prüfungsleistungen im Studium. In B. Moschner & C. Artelt (Hrsg.), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Schiefele, U. (2004b). Förderung von Interesse. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134-144). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schiefele, U. & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141-160.
- Schiefele, U., Moschner, B. & Husstegge, R. (2002). *Skalenhandbuch SMILE-Projekt* (unveröffentlichtes Manuskript). Bielefeld: Universität, Abteilung für Psychologie.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2005). Intrinsische Motivation - Theorien und Befunde. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 39-58). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185-198.
- Schneider, W. (1989). Möglichkeiten der frühen Vorhersage von Leseleistungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 157-168.
- Schneider, W. (2001). Training phonologischer Bewusstheit. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 69-95). Göttingen: Hogrefe.

- Schneider, W., Ennemoser, M., & Reinsch, C. (1999). Zum Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*, (S. 56-66). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schneider, W. & Stefanek, J. (2004). Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 147-159.
- Schreblowski, S. (2004). *Training von Lesekompetenz*. Münster: Waxmann.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2001). Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 306-312.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.
- Snow, C. & Goldfield, B. (1983). Turn the page please. Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551-571.
- Souvignier, E., Küppers, J. & Gold, A. (2003a). Lesestrategien im Unterricht. Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in der 5. Klasse. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 166-183.
- Souvignier, E., Küppers, J. & Gold, A. (2003b). Wir werden Textdetektive. Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Textverstehens. *Didaktik Deutsch*, 14, 21-37.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Souvignier, E. & Rühl, K. (2005). Förderung des Leseverständnisses, Lesestrategiewissens und Leseinteresses von Schülern mit Lernbehinderung durch strategieorientierten Unterricht. *Heilpädagogische Forschung*, 31, 2-11.
- Souvignier, E., Streblow, L., Holodynski, M. & Schiefele, U. (2007). Textdetektive und LEKOLEMO – Ansätze zur Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation. In B. Schmitz & M. Landmann (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Spinner, K. H. (1989). Literaturunterricht und moralische Entwicklungen. *Praxis Deutsch*, 16 (95), 13-19.
- Spiro, R. J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, NY: 245-278.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 251-269). Opladen: Leske und Budrich.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 28-48.
- Stiftung Lesen & SPIEGEL-Verlag (Hrsg.) (2001). *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen*. Hamburg: SPIEGEL-Verlag.
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 275-306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streblow, L., Holodynski, M. & Schiefele, U. (2007). Entwicklung eines Lesekompetenztrainings (LEKOLEMO) für die siebte Klassenstufe – Bericht über zwei Evaluationsstudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 287-297.
- Streblow, L., Schiefele, U., Holodynski, M. & Meyer, S. (2005). *LekoLemo-Trainingsmaterial*. Unveröffentlichtes Manuskript. Fakultät für Psychologie der Universität Bielefeld.
- Thüringer Kultusministerium (2009). „Lust auf Lesen“ – Die Leseinitiative des TKM. URL: <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/aktuell/leseini/> (zugegriffen am 02. Februar 2009).
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187-230). Münster: Waxmann.

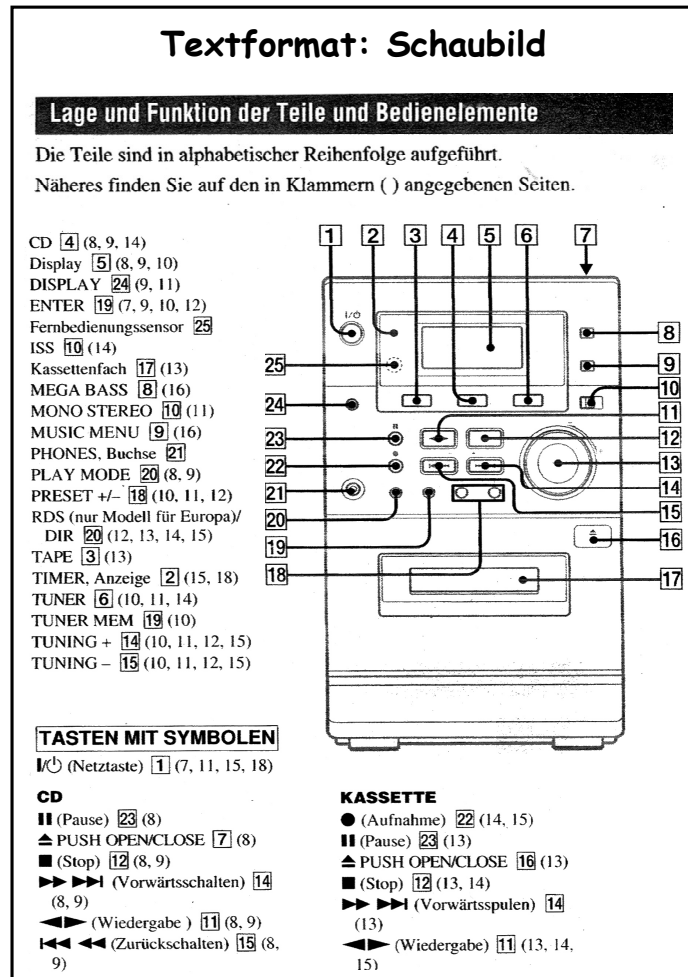
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Kraayenoord, C. E. & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education, 14*, 305-324.
- Vygotskij, L. S. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265-310.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997a). Motivation for reading: An Overview. *Educational Psychologist, 32*, 57-58.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997b). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432.
- Wigfiel, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Lutz Klauda, S., McRae, A. & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the School, 45*, 432-445.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann.

ANHANG

ANHANG A: Textformataufgaben

Beispiele für die Textformate

- Karte
- Schaubild
- Sachtext



Textformat: Sachtext

Was hält an jeder Fensterscheibe? Ein Gecko

Wer schon einmal am Mittelmeer Urlaub gemacht hat, hat sicherlich auch einen Gecko gesehen: den Mauer-Gecko. Das ist eine kleine flinke Echse.

Besondere Merkmale des Mauer-Geckos

Sein besonderes Merkmal ist, dass er senkrecht die Wände hoch huschen und auch schon mal kopfüber an der Decke entlang laufen kann. Möglich ist das, weil bei Geckos die Zehen verbreitert und mit Haftlamellen besetzt sind. Daher können sie sich so gut an Mauern, Wänden oder anderen glatten Flächen festhalten. Das hat ihnen den Namen „Haftzeher“ eingebracht.

Ein weiteres besonderes Merkmal ist sein Schwanz: Er kann an einer Sollbruchstelle brechen, z.B. wenn er von einem Fressfeind geschnappt wird, und abgeworfen werden. Auf diese Weise kann der Gecko seinem Angreifer entkommen. Ihm wächst dann ein neuer Schwanz nach, der aber nicht so lang wird.

Geckos: eine Familie von 700 Echtenarten

Es gibt aber nicht nur den Mauer-Gecko. Geckos sind eine ganze Familie von Echten. Etwa 700 Arten sind bekannt. Sie leben in warmen Regionen der Erde, fast auf der ganzen Südhalbkugel in den Wüsten oder Tropen. Die meisten von ihnen sind nachtaktiv, haben einen flachen Körper und große Augen. Junge Geckos schlüpfen nach 2-6 Monaten aus Eiern und sind sofort selbständig. Das Geschlecht der Tiere wird von der Bruttemperatur der Eier bestimmt. Der bekannteste Gecko ist der Afrikanische Hausgecko. Er jagt nachts in Häusern Insekten. Große Geckos fangen aber auch Mäuse oder kleine Eidechsen.

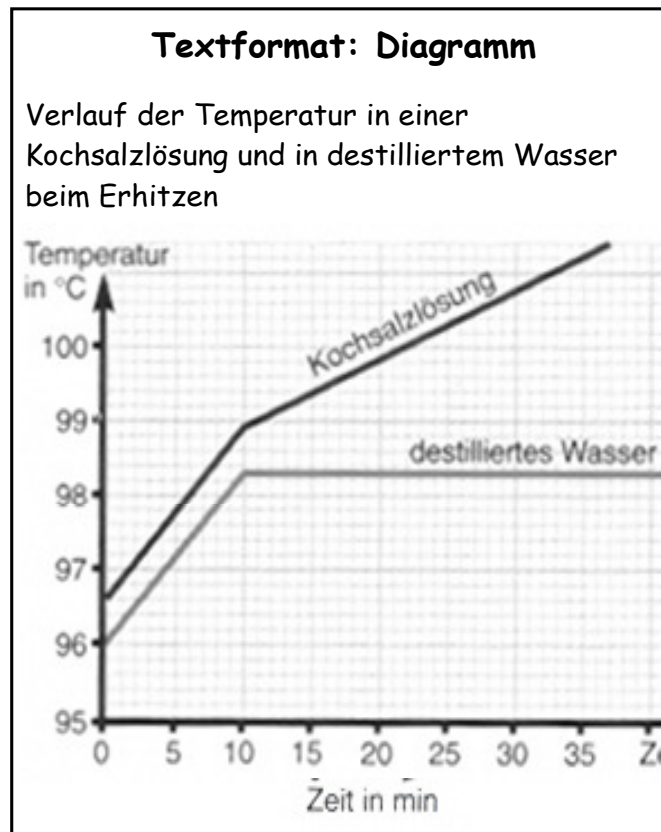
Beispiele für die Textformate

- Liste
- Diagramm
- Kreuztabelle

Textformat: Liste

Avril Lavigne „Let Go“

Nr.	Titel	Zeit
1.	Losing Grip	3:53
2.	Complicated	4:05
3.	Sk8er Boi	3:25
4.	I'm With You	3:44
5.	Mobile	3:31
6.	Unwanted	3:40
7.	Tomorrow	3:48
8.	Anything But Ordinary	4:12
9.	Things I'll Never Say	3:44
10.	My World	3:27
11.	Nobody's Fool	3:57
12.	Too Much To Ask	3:46
13.	Naked	3:27



Textformat: Kreuztabelle

CINEMAX

Astoria Bielefeld

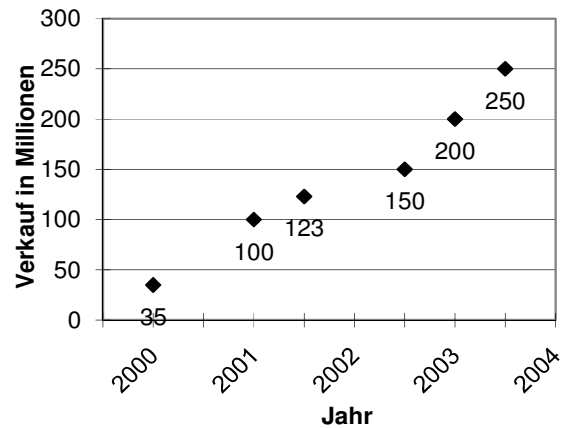
Spielfilmwoche ab Donnerstag, dem 08.05.03

Titel	FSK	Kino	Do	Fr	Sa	So	Mo	Di	Mi
ANGER MANAGEMENT (OV)	12	3			20:45	20:45	20:45	20:45	20:45
CITY OF GOD	16	2			17:30 20:15 23:00	17:30 20:15 23:00	17:30 20:15 23:00	17:30 20:15 23:00	17:30 20:15 23:00
DER ALTE AFFE ANGST	16	3			15:00 19:00	15:00 19:00	19:00	19:00	19:00
FRIDA	12	1			15:00 17:30	15:00 17:30	17:30	17:30	17:30
O SIMDI ASKER	12	1			20:15 23:00	20:15 23:00	20:15 23:00	20:15 23:00	20:15 23:00

Aufgabenblatt Textformate

1. Textformat: ?
2. Unterstreiche die Überschrift !
3. Auf welche Frage gibt der Text eine Antwort?

Entwicklung der Verkaufszahlen aller Harry-Potter-Bücher weltweit bis Mitte 2003



1. Textformat: ?
2. Unterstreiche die Überschrift !
3. Auf welche Frage gibt der Text eine Antwort?

Testergebnisse der Stiftung Warentest für Handys im März 2003

	Samsung SGH 5100	Nokia 6610	Alcatel One Touch 525	Alcatel One Touch 715	Nokia 7210					
Mittlerer Preis in Euro ca.	480	460	200	300	480					
test-QUALITÄTSURTEIL	GUT (2,0)	GUT (2,2)	GUT (2,3)	GUT (2,3)	GUT (2,3)					
SPRACHQUALITÄT 20%	gut (2,2)	befried. (2,7)	gut (2,5)	befried. (2,6)	befried. (2,8)					
Hören	○	○	+	○	○					
Sprechen	+	○	○	+	○					
FUNKTION BEI SCHWACHEM NETZ 20%	gut (1,7)	gut (2,2)	gut (1,7)	gut (1,6)	gut (2,2)					
Im D-Netz 900 MHz	+	○	+	+	○					
Im E-Netz 1 800 MHz	+	+	++	++	+					
AKKUBETRIEB 20%	gut (2,0)	gut (1,7)	gut (2,4)	befried. (2,6)	gut (1,8)					
Betriebszeit Stop-and-go in Stunden	++	68	++	63	+	51	+	50	++	63

1. Textformat: ?
2. Unterstreiche die Überschrift !
3. Auf welche Frage gibt der Text eine Antwort?

Verletzungen junger Amateur- und Profisportler

14 Jahre lang wurden am Sportmedizinischen Zentrum Lyon (Frankreich) die Verletzungen junger Amateur- und Profisportler untersucht. Die Untersuchung beweist, dass Vorbeugung – und bessere Schuhe – der beste Schutz sind. Die Untersuchung hat unter anderem ergeben:

- Achtzehn Prozent der untersuchten Spieler im Alter von 8 bis 12 haben bereits Verletzungen an den Fersen. Denn der Knorpel im Knöchel eines Fußballers steckt Erschütterungen, die gerade beim Fußballspielen ständig auftreten, schlecht weg.
- Bei Fußballern, die seit mehr als zehn Jahren spielen, bilden sich Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse heraus. Dies ist der sogenannte „Fußballerfuß“, eine Deformierung, die durch Schuhe mit zu flexiblen Sohlen und Knöchelbereichen entsteht.

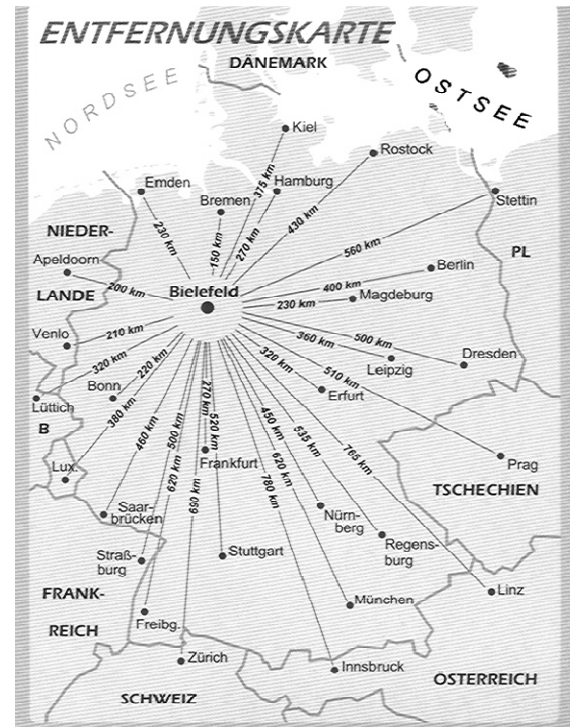
Aufgabenblatt Textformate

1. Textformat: ?
2. Unterstreiche die Überschrift !
3. Auf welche Frage gibt der Text eine Antwort?

Avril Lavigne „Let Go“

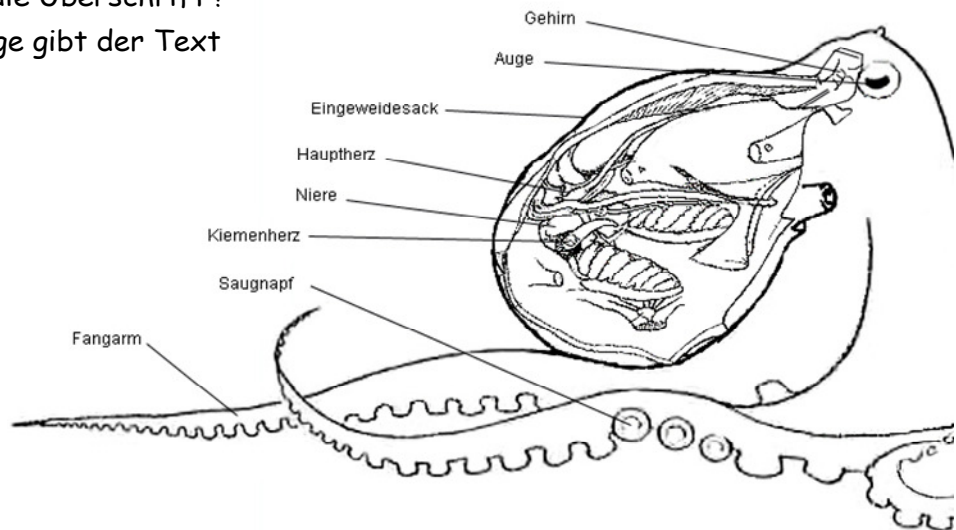
Nr.	Titel	Zeit
1.	Losing Grip	3:53
2.	Complicated	4:05
3.	Sk8er Boi	3:25
4.	I'm With You	3:44
5.	Mobile	3:31
6.	Unwanted	3:40
7.	Tomorrow	3:48
8.	Anything But Ordinary	4:12
9.	Things I'll Never Say	3:44
10.	My World	3:27
11.	Nobody's Fool	3:57
12.	Too Much To Ask	3:46
13.	Naked	3:27

1. Textformat: ?
2. Unterstreiche die Überschrift !
3. Auf welche Frage gibt der Text eine Antwort?



1. Textformat: ?
2. Unterstreiche die Überschrift !
3. Auf welche Frage gibt der Text eine Antwort?

Äußere und innere Körperorgane eines Kraken



Aufgabenblatt Textformate

Beantworte die folgenden Fragen anhand der sechs Texte. Schreibe die Antworten unter die Frage.

1. Welches Lied steht an 7. Stelle auf der CD "Let Go" und wie lang ist es?
2. Welches Handy kostet am wenigsten?
3. Wie viele Harry-Potter-Bücher sind bis Anfang 2003 verkauft worden?
4. Was ist ein Fußballerfuß?
5. Der Krake soll mehr als ein Herz haben. Stimmt das? Und welche sind es?
6. Wie weit ist Berlin von Bielefeld entfernt?

Die nächsten drei Aufgaben beantworte für jeden der sechs Texte:

1. Nenne zu jedem Text das passende Textformat.
2. Unterstreiche bei jedem Text die Überschrift.
3. Schreibe die Frage auf, auf die jeder der Texte eine Antwort gibt.
Tipp: Formuliere die Überschrift in eine Frage um.

ANHANG B: Textbeispiele aus dem Trainingsmaterial

- Die Simpsons
- BRAVO – Ein Stück deutsche Jugendkultur
- Eminem

Die Simpsons

Einführung

Die Simpsons sind eine US-amerikanische Zeichentrickserie, die 1989 erstmals auf dem Fernsehsender Fox Network ausgestrahlt wurde. Die Idee zur Serie stammt von Matt Groening. In Deutschland wurde die Serie erstmals 1991 ausgestrahlt.

Die Serie karikiert verschiedene Aspekte des US-amerikanischen Alltags. Hauptcharaktere sind die Mitglieder der Familie Simpson, die aus Homer, Marge, Bart, Lisa und Maggie besteht.

Die Hauptcharaktere

Der wichtigste Charakter ist Homer Jay Simpson. Er ist der Ehemann von Marge und der Vater von Bart, Lisa und Maggie. Er arbeitet als Sicherheitsinspektor in einem Kernkraftwerk, obwohl er davon überhaupt keine Ahnung hat. Homer ist faul, infantil und vergnügungssüchtig. Er betrinkt sich oft in Moe's Taverne. Trotzdem ist Homer ein sehr beliebter Charakter, da er auch ein aufrichtiger Familienmensch ist. Marge Simpson ist Hausfrau und Mutter. Sie verfällt gelegentlich der Spielsucht, ist aber ansonsten die gute Seele im Haus. Bartholomew „Bart“ Jo-Jo Simpson ist das älteste Kind. Er besucht die vierte Klasse der Grundschule in Springfield. Bart ist der typische Klassenclown. Sein bester Freund ist Milhouse. Lisa Simpson ist das zweite Kind und hochbegabt. Sie besucht die zweite Klasse der Grundschule, ist Vegetarierin, Buddhistin und Umweltschützerin. Sie hat keine wirklichen Freunde und fühlt sich von der Familie oft missverstanden. Maggie ist das jüngste Mitglied der Familie. Sie ist ein Baby, daher spielt sie in der Serie oft nur eine untergeordnete Rolle für die Handlung.

Interessant sind die Namen in Hinblick auf den Erfinder Matt Groening: Homer ist der Name seines Vaters, seine Mutter und seine Schwester heißen Margaret, eine andere Schwester Lisa.

Besonderheiten der Serie

Zuerst sollte der Humor der Serie als kernigstes Markenzeichen genannt werden. Er ist eine Mischung aus kindlichem und „reiferem“ Humor. Dies liegt vor allem daran, dass die Serie weder speziell jüngere noch ältere Zielgruppen, sondern beide anspricht. Der kindliche Humor besteht vor allem aus einem ständigen Durchbrechen von Erwartungshaltungen. So macht vor allem Homer immer das, was er nicht tun sollte und womit man am wenigsten rechnet. Der „reifere“ Humor besteht meistens aus Anspielungen, die jüngere Zuschauer noch nicht verstehen und häufig soziale, politische und gesellschaftliche Phänomene kommentieren. So wird in der Eingangsequenz Maggie aus Versehen über den Barcode gezogen, und der Preis von \$ 847,63 erscheint. Das ist der Betrag, den statistisch gesehen ein Kind in den USA in einem Monat kostet.

Auffällig ist, dass die Figuren gelb sind und vier Finger haben. Wie Matt Groening selbst sind die meisten Figuren Linkshänder. Vier Finger sind einfacher zu zeichnen. Die gelbe Hautfarbe wird darauf zurückgeführt, dass die lediglich die Farbe Gelb zum Zeitpunkt des Entwurfs vorrätig war.

Das Markenzeichen Homers ist der Ausruf „Neinn!“, im englischen Original „D’oh“. Dieses Wort ergibt eigentlich überhaupt keinen Sinn, und es ist unklar, wie es entstanden ist. In den Drehbüchern steht lediglich „Annoyed Grunt“ (verärgertes Grunzen). Inzwischen ist dieses Wort in den amerikanischen Sprachgebrauch eingegangen und ist im Oxford English Dictionary zu finden.

In zahlreichen Folgen treten prominente Gäste auf, die dann auch von den jeweiligen Personen synchronisiert werden, so zum Beispiel der britische Premierminister Tony Blair oder der Physiker Stephen Hawking.

Die Serie spielt in Springfield, ein sehr häufiger Städtenamenname in den USA. Sie soll den typischen Durchschnitt einer amerikanischen Kleinstadt darstellen. Als Running Gag wird nie verraten, in welchem US-Staat die Stadt eigentlich liegt. Immer wenn Charaktere auf einer Karte die Lage der Stadt zeigen wollen, tritt jemand dazwischen oder die Stimme wird durch ein anderes Geräusch übertönt. Die Nachbarstadt heißt Shelbyville und steht in ständiger Konkurrenz zu Springfield.

Die Synchronisation

Durch die Synchronisierung geht oft viel von dem Wortwitz verloren. So sagt Homers Nachbar Ned Flanders – ein sehr gläubiger Christ – er hätte jetzt „Pray TV“, eine Anspielung auf den Begriff „Pay TV“. In der deutschen Übersetzung redet Ned Flanders lediglich von Bet-Fernsehen. Natürlich gibt es auch viele Wortspiele, die für den amerikanischen Kulturraum typisch sind und in Deutschland nicht verstanden werden oder schlecht zu übersetzen sind.

Kritik und Erfolg

Die Simpsons sind so erfolgreich, dass es mittlerweile Comics, Sammelkarten, Videospiele und einen Kinofilm gibt. Die Serie hat es bisher auf 18 Staffeln und mehr als 378 Folgen gebracht. Die Simpsons werden sehr gelobt. So gab es mehrere Fernsehpreise und Würdigungen, wie zum Beispiel einen Stern auf dem Walk of Fame in Hollywood. Die Serie schafft es durch ihre überspitzten, satirischen Überzeichnungen zu gefallen und weist auf Phänomene im gesellschaftlichen und politischen Bereich hin.

Es gab allerdings auch Kontroversen zu den Simpsons. Vor allen Dingen das repräsentierte Familienmodell wird kritisiert. Im Gegensatz zu anderen Familienserien werden hier die Probleme am Ende einer Folge selten durch elterlichen Rat gelöst, und viele sehen die Rolle des Homer Simpson mitverantwortlich für den Niedergang der amerikanischen Vaterrolle. In China wurde die Serie von der Zensurbehörde aus der Hauptsendezeit verbannt.

Fragen

Informationen ermitteln

1. Wer gehört zur Familie der Simpsons?
2. Beschreibe Lisa und Bart, welche Eigenschaften sind für die beiden charakteristisch?
3. Von wem stammt die Idee für die Serie?
4. Wo spielt die Serie und was ist so besonders an dem Ort?

Textverständnis aufbauen und Text interpretieren

5. Was macht Homer Simpson zu einem ungewöhnlichen Helden für eine Serie?
6. Was wird an der Serie kritisiert?
7. Nenne Beispiele für den typischen Humor der Serie!

Nachdenken über Inhalt und Format des Textes

8. Was gefällt häufig auch Erwachsenen an der Serie, was Jugendlichen?
9. Was gefällt dir an der Serie? Welche Serien magst du noch und warum?
10. Denkst du, dass so eine Serie eine wertvolle Funktion haben kann? Warum hat die Serie wohl Preise bekommen?
11. Könnte diese Serie auch in Deutschland spielen? Was könnte alles anders sein, wenn in der Serie eine typisch deutsche Familie die Hauptrolle spielen würde?

BRAVO – Ein Stück deutsche Jugendkultur

Entstehung und Entwicklung

Die BRAVO erscheint am 26. August 1956 erstmalig. Sie ist die erste deutsche Zeitschrift, die sich ausschließlich an Jugendliche richtet. Erfinder ist der Kolumnist und spätere BILD-Chefredakteur Peter Boenisch. Damals trägt die BRAVO noch den Untertitel „Die Zeitschrift für Film und Fernsehen“ und berichtet zunächst vornehmlich über die Leinwandhelden aus Hollywood. Erst in den 60er Jahren vollzieht sich der Wandel zum Musikmagazin. Die Zeitschrift bietet fortan vielen Newcomern ein Karrieresprungbrett. Ihre Glanzzeiten hat BRAVO in den 60er und 70er Jahren: Die Aufklärungsserie „Knigge für Verliebte“ (ab 1969 „Dr. Sommer Team“ genannt) startet und der „BRAVO- Starschnitt“ bringt die Stars in Lebensgröße in westdeutsche Kinderzimmer (in der DDR ist die BRAVO verboten). Während die Erstauflage bei 30.000 Exemplaren liegt, werden Mitte der 70er über 1 Mio. Hefte pro wöchentlicher Ausgabe verkauft. Erst 1996 bricht die Auflage drastisch ein und liegt heute bei weniger als einer halben Millionen Heften. Trotzdem erreicht BRAVO noch knapp 1/3 aller Jugendlichen zw. 12 und 19 Jahren (Stand: 2005) und erscheint mit eigenen Ausgaben in 8 weiteren europäischen Ländern und in Mexiko.

BRAVO ist seit den 90er Jahren in die Breite gewachsen: BRAVO TV, BRAVO Sport TV und mehrere Zeitschriftenableger (Bravo Girl, Bravo Sport, Bravo Screenfun und das Bravo Hip Hop Special) sowie das Internetportal Bravo.de sind entstanden. Die BRAVO Super Show und der mehrmals im Jahr erscheinende Sampler BRAVO Hits vermarkten zusätzlich die Hits und Stars des Jahres bzw. der Saison.

Inhalte

Stars

Laut Tom Junkersdorf, dem Chefredakteur der BRAVO, ist die Zeitschrift Deutschlands „jüngstes People- Magazin“ und der größte „Talentscout“ des Landes.

Von Anfang an lieferte BRAVO weder Politisches noch Kontroversen, dafür ist sie voll mit Starinfos für jegliche Geschmäcker, die in reißerischem Tonfall präsentiert werden. Exklusive Kontakte der Reporter und Fotografen führten zu unzähligen begehrten Geschichten über die Prominenz der jeweiligen Zeit und brachten BRAVO Aufsehen erregende Schlagzeilen, beispielsweise als es ihr gelang, die Beatles 1964 zu einer Blitztournee nach Deutschland zu holen oder Tom Jones vom Flughafen in ein Fotostudio zum BRAVO-Shooting zu entführen. Viele Prominente verdanken ihre Berühmtheit in Deutschland in Teilen der BRAVO. So machte diese NENA in den 80ern zur Vorreiterin der Neuen Deutschen Welle und ließ Tokio Hotel innerhalb weniger Wochen zum Newcomer des Jahres aufsteigen, was ihr durch etliche Exklusiv-Stories über die Band einen kurzzeitigen Aufschwung bescherte und dafür sorgte, dass im Herbst 2005 56.000 Liebesbriefe in der Redaktion landeten.

Der von BRAVO in mehreren Kategorien verliehene Preis „OTTO“ und die wöchentlich gewählten BRAVO Charts sind und waren ein Gradmesser der Popularität der Künstler der jeweiligen Zeit.

Aufklärung

Skandalbehaftet und gleichzeitig bei Jugendlichen um so begehrt wurde die BRAVO mit der Aufnahme der Aufklärungsserie „Knigge für Verliebte“ in das Heft (1962), die vor allem Jugendliche betreffende Problembereiche und Unsicherheiten aufgreift und berät, wo Eltern und Kirche tabuisieren und Heranwachsende sich untereinander aus Mangel an Wissen und Erfahrung nur wenig zu helfen wissen. Richtig in Schwung kam die neue Rubrik aber erst mit der Übernahme durch das bis heute erhalten gebliebene „Dr. Sommer Team“ (ab 1969). Am Anfang versteckte sich hinter dem Namen „Dr. Sommer“ ein Arzt, Psychologe und Religionslehrer aus Bielefeld, der die vielen Fragen der Jugendlichen beantwortete. Seit den 70er Jahren beschäftigt sich ein ganzes Team von Experten (z.B. Diplompädagogen und Psychologen) mit der Beantwortung von Leserbriefen rund um das Thema „Liebe, Sex und Zärtlichkeit“ und um andere pubertätstypische oder auch schwerwiegendere Probleme, wie Selbstmordgedanken und Missbrauch. In der Hochphase gingen wöchentlich 3.000 bis 5.000 Briefe in der Redaktion ein, 2006 waren es noch um die 400, wovon jeder, der mit einem Absender versehen ist, persönlich beantwortet wird. Einige Briefe werden exemplarisch ausgewählt und in der BRAVO auf der Doppelseite „Dr. Sommer Sprechstunde“ abgedruckt. Zudem kann man das Team von „Dr. Sommer“ auch per E-Mail und SMS kontaktieren, es berät im Internet unter BRAVO.de, bietet jeden Tag eine Telefonsprechstunde an und ist seit 2003 mit dem „Dr.-Sommer-Mobil“ in ganz Deutschland unterwegs, um Schulen, Jugendfreizeitzentren und Events zu besuchen. Trotz häufiger Versuche von konservativen Gesetzeshütern einzelne Hefte zu verbieten (dies gelang lediglich in 2 Fällen), hat BRAVO im Bereich der Aufklärung von Jugendlichen Pionierarbeit geleistet, vor allem in Hinblick auf die Zeiten, als Sexualität noch stark tabuisiert wurde und der Nachholbedarf an Wissen immens war.

Der 50. Geburtstag

Im Jahr 2006 konnte die BRAVO bereits ihr 50jähriges Bestehen feiern. Anlässlich des Jubiläums gab es eine Wanderausstellung, die im Oktober 2005 im Wilhelm-Fabry-Museum in Hilden bei Düsseldorf eröffnet wurde. In der Ausstellung, so einer der beiden Veranstalter (M. Krambrock), setzte man sich anhand der Geschichte der BRAVO und ihrer Bedeutung in den vergangenen Jahrzehnten mit 50 Jahren Jugendkultur auseinander, „und das durchaus kritisch.“ Die BRAVO Redaktion selbst reagierte nicht auf die Einladung sich zu beteiligen. Zusammenfassend sagte Krambrock zum Werdegang der BRAVO: „Bravo und Jugendkultur – das konnte man einmal in einem Atemzug nennen. Das ist heute nicht mehr möglich.“

Klaus Farin, der zweite Veranstalter und Jugendforscher, erklärte die massiv eingebrochene Auflage Ende der 90er damit, dass es keine ganz großen Stars mehr gebe. Die Halbwertzeiten würden immer kürzer, so dass die goldenen BRAVO-Zeiten (z.B. in den 80ern, wo ein regelrechter Superstar-Überschuss herrschte oder Anfang der 90er als Take That wahre Massenhysterien auslösten) wohl für immer vorbei seien.

Auf den Bravo.de - Jubiläumsseiten liest man, dass sich an der Relevanz der BRAVO für die Jugend nichts geändert habe. Auch heute ver helfe sie noch Stars zum Erfolg (Tokio Hotel), bringe Promipaare bei BRAVO-Events zusammen (z. B. Sarah Connor und Mark Terenzi, die sich 2002 auf der Aftershowparty eines BRAVO-Festivals kennen lernten). Sie sei Europas größtes Jugendmagazin. Außerdem habe sich um sie herum eine eigene

Medienwelt für Jugendliche aufgebaut, so dass sie sich im Jubiläumsjahr durchaus auch als „stärkste Jugendmedienmarke Europas“ präsentieren könne. Außerdem, so der Chefredakteur bezüglich der Bedeutung des Sektors „Liebe, Sex und Zärtlichkeit“, kämen jedes Jahr 600.000 Elfjährige ins beste BRAVO-Alter, die genau wie frühere Generationen vor der Frage stünden, was mit ihrem Körper passiert. Zum Bereich „Aufklärung in BRAVO“ findet man auf den Jubiläumsseiten noch die Information, dass BRAVO beim Wettbewerb „Jugend testet“ der Stiftung Warentest (2001) mit ihrer Aufklärungsarbeit vor allen anderen Jugend- und Mädchenmagazinen als Sieger hervorgegangen ist.

Fragen

Informationen ermitteln

1. Was war das Besondere an BRAVO, als sie zum ersten Mal erschien?
2. Wie entwickelte sich die Auflage zwischen 1956 und heute?
3. In wiefern ist BRAVO „in die Breite“ gewachsen?
4. Welche Inhalte sind für BRAVO charakteristisch?
5. Was ist das „Dr. Sommer Team“ und welche Funktion hat es?

Textverständnis aufbauen und Text interpretieren

6. Was verbindet BRAVO mit dem Ort Hilden bei Düsseldorf?
7. Warum fiel vermutlich der Untertitel „Die Zeitschrift für Film und Fernsehen“ irgendwann weg?
8. Warum bezeichnet Tom Junkersdorf BRAVO als „Talentscout“?
9. Welches Ziel verfolgt BRAVO mit dem „in die Breite wachsen“?
10. Womit erklärt Klaus Farin die eingebrochene Auflage Ende der 90er Jahre? Was meint er dabei mit „Halbwertzeiten“?

Nachdenken über Inhalt und Format des Textes

11. Hat BRAVO ihre Bedeutung für die Jugend über die Jahre beibehalten? Was spricht dafür, was spricht dagegen?
12. Welche Gründe könnte es dafür geben, dass die BRAVO-Redaktion nicht auf die Einladung, sich an der Ausstellung zum Jubiläum zu beteiligen reagierte? Welche Aspekte würde Tom Junkersdorf wohl bei einer Ausstellung über BRAVO in den Mittelpunkt stellen?
13. Was hältst du von den BRAVO-Inhalten und deren Darstellung? Würdest du ein Jugendmagazin genau so gestalten?
14. Denkst du, dass die BRAVO in 20 Jahren noch genauso aussieht wie heute? Was könnte anders sein?

Eminem

Der bürgerliche Name von Eminem ist Marshall Bruce Mathers III, viele kennen ihn auch unter seinem Künstlernamen Slim Shady. Er wurde am 17. Oktober 1972 geboren und wuchs in Detroit auf. Er verbrachte seine Kindheit und Jugend in einem Vorort der Stadt, in der überwiegend Afro-Amerikaner lebten. Sein Vater heiratete seine damals erst 17-jährige Mutter in dem Jahr, in dem Eminem geboren wurde, er verließ die Familie allerdings schon 3 Jahre später. Das Verhältnis von Eminem zu seiner Mutter beschreibt er selbst als schwierig, seine Mutter sei drogenabhängig gewesen und habe ihn oft geschlagen. Freunde habe er in der Kindheit auch nur wenige gehabt, da seine Mutter und er häufig umgezogen seien. Seine Begeisterung für Rap weckte sein Onkel Ronnie, der nur wenige Jahre älter war als er. Mit 16 Jahren schrieb Eminem seine ersten Raptexte und begann in kleineren Clubs aufzutreten. Vorbilder waren für ihn die Beastie Boys und N.W.A.. Den Künstlernamen Eminem benutzt er seit 1995. Ursprünglich wollte er einfach seine Initialen M & M verwenden, tat dies aber nicht, um Probleme mit dem Süßigkeitenhersteller der M & M's zu vermeiden. Der Name Eminem ist ein Kompromiss, da es sich einfach um die englische Aussprache seiner Initialen handelt (em `n em). Zwei Jahre später erfand er „Slim Shady“ und veröffentlichte auch unter dem Namen erfolgreich Platten.

Große Erfolge

Eminem ist mit Platten wie „The Eminem Show“ wohl zweifellos der erfolgreichste weiße Rapper aller Zeiten. Er hat mehr als 68 Mio. Platten verkauft. Für den Song „lose yourself“ aus dem Film „8 Mile“, in dem er selbst die Hauptrolle spielt, bekam Eminem den Oscar. Überdies wurden ihm drei Grammys, vier MTV Music Awards und drei MTV Europe Music Awards verliehen (Stand: 2006) und er produziert ebenso erfolgreich Künstler wie 50 Cent und D12. Der Film „8 Mile“ spielt in seiner Heimatstadt Detroit und ist zum Teil autobiographisch. Der Titel bezieht sich auf eine Straße (die 8 Mile Road), die die eher reichen Vorstädte im Norden der Stadt von den Ghettos im südlichen Teil trennt. Im südlichen Teil lebt der Hauptdarsteller des Films, ein weißer Rapper namens „Rabbit“, der in der „schwarzen“ Rapperszene zu bestehen versucht. Nach mehreren Rückschlägen gelingt es ihm schließlich, als Musiker anerkannt zu werden. Tatsächlich musste auch Eminem in seiner Karriere Misserfolge hinnehmen, so war sein erstes Album „Infinite“ ein völliger Reinfall.

Seine aggressiven, häufig gewalttätigen Texte werden kontrovers diskutiert, ihm wird Rassismus, Schwulenhass und Frauenfeindlichkeit (z.B. im Song mit dem Namen seiner Ex-Frau Kim) vorgeworfen, da insbesondere diese Personengruppen in seinen Texten und Videos verunglimpft werden. In einer Reihe von Texten beschäftigt er sich zudem mit seiner unglücklichen Kindheit, wie in „Cleanin` out my closet“. Man kann und sollte ihn aber anders verstehen: Er versucht – auf sehr drastische Weise – bestehende Konflikte der amerikanischen Gesellschaft aufzuzeigen und wendet sich damit gegen sie anstatt sie zu verherrlichen. So sagt er beispielsweise: *„Nehmt keine Drogen, habt keinen ungeschützten Geschlechtsverkehr, seid nicht gewalttätig – überlasst das mir!“* (vgl. Wikipedia, S. 2).

Viel Anerkennung – vor allem auch von Kollegen – bekommt Eminem für sein 2004 veröffentlichtes Video „Mosh“. In diesem Video spricht er sich gegen eine Wiederwahl von George W. Bush aus. Es endet mit einer Einblendung des Wahltages und dem Aufruf an alle, wählen zu gehen. Sogar Moby, der nicht unbedingt zu den besten Freunden Eminems gehörte, lobte das Video – Es sei das beste des Jahres. Nachdem Bush die Wahlen doch wieder knapp für sich entscheiden konnte, wurde der Aufruf zur Wahl am Ende des Videos rausgenommen und durch eine Szene ersetzt, in der Menschen den Senat stürmen.

Privatleben

Mit 15 Jahren lernte Eminem seine spätere Frau Kim – Kimberly Ann Scott – kennen. Sie haben eine gemeinsame Tochter Hailie Jade, die 1995 geboren ist. Nach der Trennung übernahm Eminem das alleinige Sorgerecht für das Kind. Für die zweite Tochter von Kim, Whitney, die nicht seine leibliche Tochter ist, übernahm Eminem einen Teil des Sorgerechts. Eminem adoptierte die Tochter von Kims Zwillingsschwester, das Mädchen wächst zusammen mit Hailie bei ihm auf. Kim und Eminem heirateten 2006 ein zweites Mal, aber auch dieser Versuch scheiterte und nur 82 Tage nach der Hochzeit wurde erneut die Scheidung eingereicht.

Schicksalsschläge

1991 kam Eminems Onkel Ronnie, der für ihn Freund und Vaterersatz war, bei einem tragischen Unfall ums Leben. Eminems bester Freund Proof von D12 wurde 2006 vor einem Nachtclub erschossen. Eminem beschreibt sein Verhältnis zu Proof als sehr innig, fast wie zu einem Bruder. Er war auch sein Trauzeuge bei seiner ersten Hochzeit mit Kim. Mit dem frühen und unerwarteten Tod dieser beiden Personen verlor Eminem zwei enge Freunde und wichtige Bezugspersonen.

Fragen

Informationen ermitteln

1. Wie lautet der bürgerliche Name von Eminem und welchen Künstlernamen trägt er noch?
2. Wieso nennt er sich Eminem?
3. Was weißt du über die Kindheit und Jugend von Eminem?
4. Beschreibe wichtige Erfolge in seiner Karriere?
5. Wovon handelt der Film 8 Mile?

Textverständnis aufbauen und Text interpretieren

6. Welche schwierigen oder traurigen Situationen in Eminems Leben werden im Text beschrieben?
7. Warum wird Eminem in der Öffentlichkeit so kontrovers diskutiert? Wie kann man seine Songs verstehen?

Nachdenken über den Inhalt und das Format des Textes

8. Wie interpretierst du die Texte von Eminem? Denkst du, dass er sich für oder gegen Gewalt ausspricht?
9. Findest du es angemessen, dass Rapper so enorm viel Geld verdienen? Nenne Argumente dafür und dagegen!
10. Kennst du noch andere Rapper, vielleicht auch deutschsprachige? Wenn ja, welche? Und welche Inhalte haben ihre Songs?
11. Findest Du es richtig, wenn Musiker zu politischen Themen Stellung beziehen und sich z.B. auch gegen eine Regierung wenden?

ANHANG C: Fragebögen der Prämessung

- Experimentalgruppe Aborigines / Computer
- Experimentalgruppe Albatros / Mond

Laufzettel

Einige Angaben benötigen wir von Dir:

Schule: _____

Klasse: _____

Euer Codewort: _ _ _ _ _

Das Codewort ergibt sich aus:

1. Erster Buchstabe deines Vornamens: _____
2. Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____
3. Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters: _____
4. An welchem Tag (Datum) hast du Geburtstag: _____

Dein Vorname: _____

(Der Vorname wird nicht gespeichert und lediglich dafür benötigt, damit wir beim nächsten Versuch schnell feststellen können, für wen welcher Text bestimmt ist.)

Diesen Teil füllen wir für Euch aus:

- | 1 | 2 | 3 | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mond |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Computer |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Albatrosse |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Aborigines |

**Code-Nr.: EXP
AbCo/t1**

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

bevor wir mit dem Lesetraining beginnen, möchten wir dir ein paar Fragen zu deiner Person und rund um das Lesen stellen. Außerdem würden wir dich bitten, einen kurzen Lesetest zu bearbeiten.

Deine Antworten bleiben anonym. Sie werden nicht benotet und auch nicht an Lehrer weitergegeben. Wir werden für die Fragebögen Codewörter erstellen, damit wir sie auswerten können, aber man kann dann nicht mehr sagen, welcher Bogen von welchem Schüler ist.

Wenn du noch Fragen hast, kannst du sie gerne jederzeit stellen.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Zunächst muss dein Codewort erstellt werden. Es setzt sich aus drei Buchstaben und einer Zahl zusammen.

1. Erster Buchstabe deines Vornamens: _____
2. Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____
3. Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters: _____
4. An welchem Tag (Datum) hast du Geburtstag: _____

Beispiel:

Ein Mädchen heißt **I**lse, ihre Eltern heißen **T**anja und **P**eter und sie hat am **15**.
Februar Geburtstag.

Ihr Codewort ist also: **I T P 15**

Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:

männlich weiblich

Alter:

In welchem Land bist du geboren?

Welche Sprache wird bei dir zu Hause meistens gesprochen?

Welche Sprache (oder Sprachen) sprichst du außerhalb der Schule?

.....

Was war Deine letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch?

Hier beginnt jetzt der Lesetest mit einem Text über die Ureinwohner Australiens. Du hast insgesamt 35 Minuten Zeit, um den Text zu lesen und die Fragen zum Text zu beantworten.

Aborigines – Die Ureinwohner Australiens

Die Aborigines sind die ursprüngliche Bevölkerung Australiens. Zurzeit leben ca. 230 000 Aborigines auf dem australischen Kontinent und stellen somit nur noch etwa 1,5 % der Gesamtbevölkerung.

Das Wort Aborigine stammt aus dem Lateinischen und bedeutet soviel wie „von Anfang an“. Schätzungen besagen, dass die Kultur der Aborigines 50 000 bis 60 000 Jahre alt ist. Gerätselt wird allerdings noch darüber, wie sie entstanden ist: Einige Forscher halten es für möglich, dass ihr Ursprung in Australien selbst liegt, andere Forscher nehmen an, die Aborigines seien aus Asien eingewandert. Der Meeresspiegel war zu jener Zeit niedriger als heute. Zwischen dem asiatischen und australischen Kontinent gab es eine fast durchgehende Landbrücke, die später durch den Anstieg des Meeresspiegels überflutet wurde.

Kulturelle Werte

Die Aborigines haben eine besondere Beziehung zu ihrem Land: Sie kennen keinen Grundbesitz und leben in tiefer Verbundenheit mit allen Elementen. Jeder Einzelne und jede Stammes- oder Familiengruppe ist verantwortlich dafür, den von ihr bewohnten Lebensraum zu erhalten.

Ihre Weltanschauung und ihre traditionellen Werte sind unter dem Begriff „Traumzeit“ zusammengefasst. Dazu gehören Vorstellungen über die Vergangenheit wie die Mythen über die Erschaffung der Welt. Ihre Vorfahren werden dabei in diesen Mythen meist als riesige Tiere dargestellt. Gibt es beispielsweise irgendwo eine langgezogene, geschwungene Bergkette, so war es vielleicht eine riesige Schlange der Traumzeit, die sich einst dort vorbeischlängelte und auf ihrem Weg diese Berge formte.

Geschichte der Aborigines

1788 lebten ca. 300 000 bis 1 000 000 Aborigines in Australien. Sie waren unterteilt in 500-700 Familien- oder Stammesgruppen, von denen einige sesshaft und andere nomadisch waren, d.h. sie zogen ohne festen Wohnsitz umher. Es gab unter den Ureinwohnern 26 Sprachfamilien, mit 250 verschiedenen Sprachen, die alle auf einer gemeinsamen Ursprungssprache basierten. Im gleichen Jahr landete Kapitän Arthur Phillip in der Bucht von Sydney. Die erste europäische Siedlung entstand, und von diesem Zeitpunkt an wurden das Leben und der Lebensraum der Aborigines immer mehr begrenzt und gefährdet.

Die Unterschiede zwischen den Kulturen schienen unüberwindbar, die Kommunikation war minimal: Die weißen Neuankömmlinge verstanden die Beziehung der Aborigines zu ihrem Land nicht, die keinen Besitz und keine Grenzen vorsahen. Sie empfanden es als ihr gutes Recht, das Land zu besetzen und es gegen „Eindringlinge“ zu

verteidigen. Die Aborigines wurden von den fruchtbaren Küstenlandstrichen ins Landesinnere vertrieben, auf Widerstand wurde mit Gewalt reagiert.

Reservate

Missionare richteten bereits Ende des 19. Jahrhunderts Reservate für die Aborigines ein, jedoch ohne deren Lebensweise zu berücksichtigen. Sie versuchten, die Ureinwohner an eigene, materielle Ansichten anzupassen - aber Häuser, Geld oder ein sicherer Arbeitsplatz blieben für diese ohne Bedeutung. Die Integration im Sinne der Eroberer blieb ohne Erfolg, mehr noch: viele Aborigines verloren ihr Identitätsgefühl. Sie konnten ihre Traditionen nicht mehr ausüben und verloren ein großes Stück ihrer Kultur. Die Konsequenz war oft drastische Alkoholabhängigkeit. Die Anzahl der Ureinwohner in der Bevölkerung ging stark zurück: Mitte des 19. Jahrhunderts wurde allgemein angenommen, die Kultur der Aborigines würde verschwinden.

Zukunftsansichten

Inzwischen ist die Politik bemüht, das Zusammenleben von Ureinwohnern und weißen Australiern zu verbessern und wenigstens etwas von dem geschehenen Unrecht wieder gut zu machen. 1967 wurden den Aborigines endlich volle Bürgerrechte zugesichert. Seitdem können sie selbst entscheiden, wie und wo sie leben wollen: traditionell im Busch, in Reservaten oder als Teil der modernen australischen Gesellschaft. Aus diesem Grund hat das Bundesparlament 1976 den sogenannten „Land Rights Act“ erlassen. Das Gesetz sichert den Aborigines den Besitz ihrer Reservate und einiger Gebiete mit besonderer kulturell-religiöser Bedeutung zu.

Existenzgrundlagen

Den Ureinwohnern boten sich erstmals neue Existenzgrundlagen, beispielsweise durch touristische, kulturelle oder künstlerische Angebote. Viele Touristen besuchen jährlich Ayers Rock, und zahlreiche Kunstwerke - z.B. die sogenannten „Dot Paintings“ - werden ebenfalls erfolgreich angeboten (s. Abb. 1).

Die Punktgemälde stellten früher Landkarten dar, die tatsächliche Gegebenheiten der Umgebung abbildeten. Heute, vom ehemaligen Zweck entbunden, verlagert sich die Darstellung hin zu Landkarten von Traumreisen, auf denen hauptsächlich Wege von Tieren oder Menschen abgebildet sind, die symbolisch die Ahnen repräsentieren.

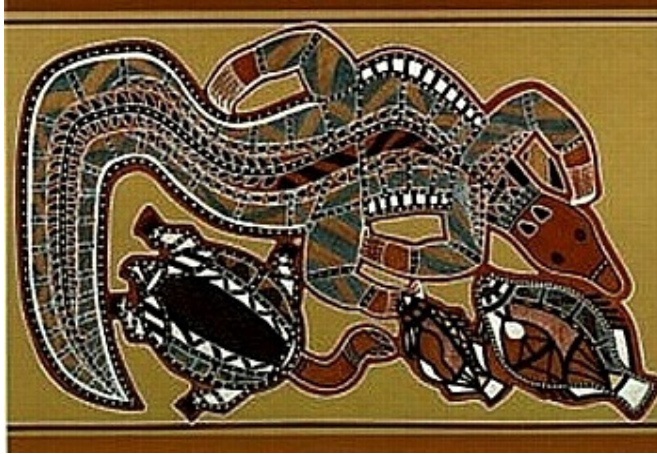


Abb. 1: Traditionelles Dot-Painting der Aborigines

Aktuelle Situation der Aborigines

Obwohl es zu einem Anstieg des Interesses an dem komplexen Lebenskonzept der Aborigines gekommen ist, ist die traditionelle Lebensweise der Ureinwohner noch immer stark bedroht. In den neunziger Jahren schätzte man die Zahl der Aborigines, die direkten Kontakt zur traditionellen Lebensweise hatten, auf nur noch 10 000.

Es bestehen auch weiterhin Probleme bei den Aborigines, die versuchen, sich in die moderne Gesellschaft einzugliedern: In großen Städten gehören sie meist zur unteren sozialen Schicht. Sie arbeiten häufig in unterbezahlten Stellungen, bekommen Rassenvorurteile zu spüren und wohnen oftmals in Wellblechhütten am Stadtrand. Insgesamt wird jedoch ein positiver Wandel im Verhältnis zwischen den Aborigines und der weißen Bevölkerung deutlich. Immer mehr Aborigines entdecken ihre Identität neu, die sich mittlerweile auch in der Kunst, Politik, Popmusik, Literatur und im Sport ausdrückt.

ABORIGINES – FRAGEN ZUM TEXT

Informationen ermitteln

1. Aus welcher Sprache stammt das Wort Aborigines und was bedeutet es?

2. Wie viel Aborigines leben heute etwa in Australien?

3. Wie viel Aborigines leben heute in Australien nach ihrer traditionellen Lebensweise?

4. Welche beiden Annahmen gibt es darüber, wo der Ursprung dieser Kultur liegt?

5. Was ist das Besondere an der ursprünglichen Beziehung der Aborigines zu ihrem Land?

- a) Sie nutzen vor allem die fruchtbaren Küstenlandstriche
- b) Das Land symbolisiert die Mythen der Aborigines
- c) Sie wollen das Land nicht besitzen, das sie nutzen
- d) Sie leben hauptsächlich im Landesinneren

6. Was wird mit dem Begriff „Traumzeit“ bezeichnet?

7. Wieso hatte insbesondere die Vertreibung aus den Küstengebieten negative Konsequenzen für das Leben der Aborigines?

8. Welcher bedeutende Fortschritt ergab sich für die Aborigines nachdem ihnen die vollen Bürgerrechte anerkannt wurden?

9. Was wurde ursprünglich auf den „Dot Paintings“ dargestellt?

- a) Landkarten australischer Landstriche
- b) Tierbilder
- c) Abdrücke im Sand
- d) Symbole der Ahnen

Textverständnis aufbauen und Text interpretieren

10. Wie könnte, nach der traditionellen Überzeugung der Aborigines, ein See entstanden sein? Nenne zwei unterschiedliche Beispiele!

11. Warum haben Missionare Reservate für Aborigines eingerichtet? Welche Interessen könnten sie damit verfolgt haben?

- a) sie wollten den christlichen Glauben verbreiten
- b) sie wollten das Land selbst bewirtschaften
- c) sie wollten die Tradition der Aborigines kennenlernen
- d) sie wurden für die Einrichtung der Reservate bezahlt

12. Warum wurde nach Entstehen der ersten europäischen Siedlung das Leben der Aborigines begrenzt und gefährdet? Wieso hatten die Europäer kein Unrechtsbewusstsein?

13. Wie sieht die Lebenssituation der Aborigines heute aus?

Nachdenken über den Inhalt des Textes

14. Welche Gefahren sind mit der Einrichtung von Reservaten für indigene Ureinwohner verbunden? Nenne mindestens zwei unterschiedliche negative Aspekte!

15. Was könnte noch getan werden, um die Situation der Aborigines zu verbessern?

Hier beginnt jetzt der Lesetest mit einem Text über Computer. Du hast insgesamt 15 Minuten Zeit, um den Text zu lesen und die Fragen zum Text zu beantworten.

COMPUTERSPIELE SIND NUR SELTEN SCHLECHT FÜR KINDER

„Computerspiele können das Familienleben durchaus positiv beeinflussen. Sie haben so gut wie nie negative Effekte auf das schulische Lernen der Kinder oder ihr Sozialverhalten“, sagt Jeffrey Goldstein, ein amerikanischer Professor für Kinderpsychologie. Seiner Meinung nach gibt es keinen Beweis dafür, dass beliebte Spiele sozial isolieren oder Kinder davon abhalten, ihre Hausaufgaben zu machen.

Wenn Kinder Computer benutzen, funktionieren sie besser innerhalb der Familie. Weiterhin lernen sie eine Menge und verbessern ihre Fähigkeit, Lösungen für Probleme zu finden. Und, was noch wichtiger ist, Kinder lernen, wie man mit Computern umgeht, und verlieren von daher ihre Angst vor der Technik.

Zeitungen und Zeitschriften sind voll von negativen Berichten über die Wirkung von Computerspielen. Es wird unterstellt, dass populäre Computerspiele Kinder aggressiv machen und sie dazu verleiten, ihre Hausaufgaben nicht zu erledigen. „Diese Kritik, die hauptsächlich von Eltern geäußert wird, ist nicht gerechtfertigt“, sagt Goldstein. „Viele Eltern haben Angst vor neuen Technologien, die sie nicht kennen. Sie wissen einfach nicht, was da vor sich geht. Kinder sind dazu in der Lage, ein Spiel zu beherrschen, von dem die Eltern nichts verstehen.“

In seiner eigenen Forschungsarbeit beobachtete Goldstein Familien, die ein Computerspiel gekauft hatten. Zunächst fanden Väter und Söhne das Spiel sehr interessant und verbrachten viel Zeit damit. Nach zwei Monaten taten sie jedoch wieder so viele andere Dinge wie schon vor dem Kauf des Computerspiels. Andere amerikanische Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Kinder nur etwa 3 Prozent ihrer Freizeit mit Computerspielen verbrachten.

Goldstein nimmt an, dass Aggression in Computerspielen weniger Wirkung auf Kinder hat als Gewalt im Fernsehen. Die in Computerspielen vorkommende Gewalt ist wesentlich weniger realistisch. Es gibt einen großen Unterschied zwischen einer aggressiven Figur in einem Computerspiel und lebenden Darstellern in einem spannenden Fernsehfilm. Es ist weiterhin so, dass die Spieler bei einem Computerspiel oft Gewalt vermeiden sollen. Wenn sie dies schaffen, können sie Zusatzpunkte gewinnen.

Goldstein schätzt die Rolle von Frauen in Computerspielen jedoch weniger positiv ein. Sie sind oft unterwürfig, und stellen fast immer das Opfer dar, das von einem Mann gerettet werden muss. „Ich gehe dennoch nicht davon aus, dass Jungen, die diese Spiele spielen, sexistische Haltungen gegenüber Frauen entwickeln“, sagt Goldstein. „Das Spiel kann dazu führen, dass ein negatives Bild aufgebaut wird, jedoch üben auf diesem Gebiet die Familie und die Schule den größten Einfluss aus. Weiterhin achten Kinder selten auf den Inhalt des Spiels. Wirklich wichtig ist für sie die Anzahl der Punkte, die sie im Vergleich zu der ihrer Freunde erzielen. Ein hoher Punktwert ist letztendlich die einzige Sache, die wirklich zählt.“

COMPUTERSPIELE – FRAGEN ZUM TEXT

Frage 16: COMPUTER

Welchen Beruf hat der Experte Jeffrey Goldstein, der sich im Text über Computerspiele äußert?

Frage 17: COMPUTER

Warum kann man laut Goldstein nicht sagen, dass beliebte Computerspiele Kinder von den Hausaufgaben abhalten?

Frage 18: COMPUTER

Wer äußert sich häufig negativ über die Wirkung von Computerspielen?

Frage 19: COMPUTER

Warum sind Berichte über die Wirkung von Computerspielen nach der Ansicht von Goldstein so negativ? (Bitte in Stichworten antworten)

Frage 20: COMPUTER

Im Folgenden sind 4 Aussagen aufgeführt, von denen nur eine auf Goldstein zurückgeht. Mache bitte einen Kreis um die richtige Antwort.

Goldstein behauptet, dass Gewalt in Computerspielen

- A Kinder aggressiv werden lässt.
- B den gleichen Effekt hat wie Gewalt im Fernsehen.
- C eine relativ geringe Auswirkung auf die Kinder hat.
- D Kinder erkennen lässt, dass Gewalt im wirklichen Leben nutzlos ist.

Frage 21: COMPUTER

Was sagen amerikanische Studien über die Zeit, die Kinder mit Computerspielen verbringen?
(Bitte in Stichworten antworten)

Frage 22: COMPUTER

Goldstein sagt: „Ich gehe dennoch nicht davon aus, dass Jungen, die diese Spiele spielen, sexistische Einstellungen gegenüber Frauen entwickeln.“

Welche Argumente benutzt er, um seine Sichtweise zu stützen? (Bitte in Stichworten antworten)

Frage 23: COMPUTER

Welche Vorteile haben Kinder, die Computerspiele nutzen, nach der Meinung von Goldstein? (Bitte in Stichworten antworten)

Frage 24: COMPUTER

Welche Ergebnisse fand Goldstein in seinen Forschungsarbeiten?

- A Väter und Söhne verbrachten nach 2 Monaten mehr Zeit mit dem Computerspiel als zu Beginn.
- B Nach 2 Monaten spielten nur noch 3 Prozent der Väter und Söhne mit dem Computer.
- C Väter und Söhne verbrachten nach 2 Monaten weniger Zeit mit dem Computerspiel als zu Beginn.
- D Im Verlauf der ersten 2 Monate nach dem Kauf des Computers änderte sich das Spielverhalten von Vätern und Söhnen nicht.

Frage 25: COMPUTER

Welchen Effekt haben Computerspiele nach Auffassung von Goldstein auf das Familienleben?

- A Einen negativen Effekt auf das schulische Lernen.
- B Einen positiven Effekt auf das allgemeine Sozialverhalten.
- C Einen negativen Effekt auf das Verhältnis zur Mutter.
- D Einen positiven Effekt auf das Funktionieren in der Familie.
- E Keinen erkennbaren Einfluss auf das Familienleben.

Frage 26: COMPUTER

Wofür kann man bei vielen Computerspielen Zusatzpunkte bekommen?
(Bitte in Stichworten antworten)

Frage 27: COMPUTER

Wo kann man häufig negative Berichte über die Wirkung von Computerspielen lesen?
(Bitte in Stichworten antworten)

Frage 28: COMPUTER

Welche Überschrift könnte man dem Text noch geben?

Als nächstes kommen einige Fragen rund um das Thema Lesen. Bitte kreuze für jede Frage deine ehrliche Meinung an. Uns interessiert deine persönliche Einschätzung, eine richtige oder falsche Antwort gibt es nicht. Die Fragen klingen zum Teil sehr ähnlich – lass dich davon nicht verunsichern. Wir möchten dich bitten, den Fragebogen sorgfältig zu bearbeiten, das heißt, die Instruktionen genau zu lesen und keine Frage zu überspringen.

Dieser Fragebogen besteht aus einzelnen Aussagen, bei denen du angeben sollst, wie stark diese Aussagen auf dich zutreffen. Dabei kannst du die passende Antwort aus einer Skala von „1: trifft nicht zu“ bis „4: trifft zu“ wählen. Bitte kreuze immer nur ganze Zahlen und nicht die Zwischenräume zwischen ihnen an.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
1. Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.	1	2	3	4
2. Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.	1	2	3	4
3. Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.	1	2	3	4
4. Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.	1	2	3	4

Jetzt möchten wir dich bitten, möglichst genau zu beschreiben, wie du vorgehst, wenn du einen Text liest, um den Inhalt zu lernen. Erinnere dich bitte an Lernsituationen in den letzten zwei Monaten (z.B. bei den Hausaufgaben) und kreuze an, wie stark die folgenden Aussagen auf dich zutreffen. Bitte kreuze auch hier immer nur ganze Zahlen an.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
5. Ich unterstreiche wichtige Stellen in einem Text.	1	2	3	4
6. Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Lernstoff besser strukturiert vorliegen zu haben.	1	2	3	4
7. Ich versuche, Beziehungen zwischen dem Lernstoff und den Inhalten anderer Fächer herzustellen.	1	2	3	4
8. Ich mache mir vor dem Lesen eines Textes Gedanken darüber, welche Teile zentral sind und welche nicht.	1	2	3	4

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
9. Bevor ich einen Text lese, überlege ich mir, auf welche Fragen mir der Text eine Antwort geben soll.	1	2	3	4
10. Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicher zu gehen, dass ich auch alles verstanden habe.	1	2	3	4
11. Wenn ich einen Text beim ersten Lesen nicht verstanden habe, gehe ich ihn noch einmal Schritt für Schritt durch.	1	2	3	4
12. Ich versuche, den Lernstoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.	1	2	3	4
13. Ich schreibe kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Lerninhalte als Gedankenstütze.	1	2	3	4
14. Ich überlege mir, ob der Lernstoff auch für mein Alltagsleben von Bedeutung ist.	1	2	3	4
15. Ich stelle mir manche Sachverhalte bildlich vor.	1	2	3	4
16. Schon vor dem gründlichen Lesen eines Textes versuche ich, einen ersten Eindruck von dem Inhalt zu bekommen.	1	2	3	4
17. Ich gehe in Gedanken noch einmal den gelernten Stoff durch, um zu sehen, ob ich alles Wesentliche behalten habe.	1	2	3	4
18. Wenn mir eine Textstelle unklar scheint, versuche ich durch genaues Lesen die Unklarheit zu beseitigen.	1	2	3	4
19. Ich fertige zu dem Lernstoff eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten an.	1	2	3	4
20. Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.	1	2	3	4
21. Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	1	2	3	4
22. Um mein eigenes Verständnis zu prüfen, wiederhole ich anhand der Gliederung eines Textes die wichtigsten Inhalte.	1	2	3	4
23. Wenn ich während des Lesens eines Textes auf Verständnisschwierigkeiten stoße, überlege ich mir, was ich tun kann, um sie zu beseitigen.	1	2	3	4

Deine Lesegewohnheiten

Anleitung

Wenn du dich an verschiedene Situationen erinnerst, in denen du in den letzten Wochen und Monaten Texte (z.B. in Büchern, in Zeitungen, im Internet) gelesen hast: Welche Gründe haben dich in den entsprechenden Situationen zum Lesen veranlasst? Die folgenden Aussagen beschreiben einige Gründe, die man in vielfältigen Situationen (z.B. zu Hause, in der Schule, bei Freunden) für das Lesen verschiedener Texte haben kann.

Inwiefern spielen diese Gründe für dein Leseverhalten eine Rolle?

Kreuze an, wie sehr die verschiedenen Aussagen auf dich zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich lese, weil...				
24. ... ich über bestimmte Themen gerne nachdenke.	1	2	3	4
25. ... mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.	1	2	3	4
26. ... ich Texte und Bücher über bestimmte Themen spannend finde.	1	2	3	4
27. ... mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler.	1	2	3	4
28. ... in Geschichten und Romanen oft spannendere Dinge passieren als im Alltag.	1	2	3	4
29. ... ich dabei manchmal alles um mich herum vergessen kann.	1	2	3	4
30. ... mir viel daran liegt, Texte besser als andere verstehen zu können.	1	2	3	4
31. ... ich mich dabei mit Themen auseinandersetzen kann, die mir persönlich wichtig sind.	1	2	3	4
32. ... ich dabei mehr über Dinge erfahren kann, die mich interessieren.	1	2	3	4
33. ... es mir wichtig ist, Texte möglichst gut interpretieren zu können.	1	2	3	4
34. ... ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen.	1	2	3	4
35. ... ich im Lesen und Verstehen von Texten möglichst gut sein möchte.	1	2	3	4
36. ... es mir wichtig ist, in der Schule zu den Besten zu gehören.	1	2	3	4

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
37. ... ich mich gerne in die Hauptfigur einer guten Geschichte hineinversetze.	1	2	3	4
38. ... mir viel daran liegt, als einzige Person in der Klasse die Antwort auf eine Frage zu wissen.	1	2	3	4
39. ... ich mich gerne in Fantasiewelten hineinversetze.	1	2	3	4

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Laufzettel

Einige Angaben benötigen wir von Dir:

Schule: _____

Klasse: _____

Euer Codewort: _____

Das Codewort ergibt sich aus:

1. Erster Buchstabe deines Vornamens: _____
2. Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____
3. Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters: _____
4. An welchem Tag (Datum) hast du Geburtstag: _____

Dein Vorname: _____

(Der Vorname wird nicht gespeichert und lediglich dafür benötigt, damit wir beim nächsten Versuch schnell feststellen können, für wen welcher Text bestimmt ist.)

Diesen Teil füllen wir für Euch aus:

- | 1 | 2 | 3 | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mond |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Computer |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Albatrosse |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Aborigines |

**Code-Nr.: EXP
AlMo/t1**

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

bevor wir mit dem Lesetraining beginnen, möchten wir dir ein paar Fragen zu deiner Person und rund um das Lesen stellen. Außerdem würden wir dich bitten, einen kurzen Lesetest zu bearbeiten.

Deine Antworten bleiben anonym. Sie werden nicht benotet und auch nicht an Lehrer weitergegeben. Wir werden für die Fragebögen Codewörter erstellen, damit wir sie auswerten können, aber man kann dann nicht mehr sagen, welcher Bogen von welchem Schüler ist.

Wenn du noch Fragen hast, kannst du sie gerne jederzeit stellen.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Zunächst muss dein Codewort erstellt werden. Es setzt sich aus drei Buchstaben und einer Zahl zusammen.

1. Erster Buchstabe deines Vornamens: _____
2. Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____
3. Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters: _____
4. An welchem Tag (Datum) hast du Geburtstag: _____

Beispiel:

Ein Mädchen heißt Ilse, ihre Eltern heißen Tanja und Peter und sie hat am 15.
Februar Geburtstag.

Ihr Codewort ist also: I T P 15

Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:

männlich weiblich

Alter:

In welchem Land bist du geboren?

Welche Sprache wird bei dir zu Hause meistens gesprochen?

Welche Sprache (oder Sprachen) sprichst du außerhalb der Schule?

.....

Was war Deine letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch?

Hier beginnt jetzt der Lesetest mit einem Text über Albatrosse. Du hast insgesamt 35 Minuten Zeit, um den Text zu lesen und die Fragen zum Text zu beantworten.

Spektakuläre Segler - Albatrosse

Albatrosse sind spektakuläre Tiere. Wanderalbatrosse mit einer Spannweite von bis zu 3,50 m gelten

sogar als die größten flugfähigen Vögel der Welt. Auch können diese Tiere weit über 50 Jahre alt werden und umrunden im Laufe ihres Lebens in den südlichen Ozeangebieten mehrmals die

Erde.

Der Name Albatros leitet sich aus dem portugiesischen Wort „Alcatraz“ ab, was mit „Schöpfbeimer“ übersetzt werden kann: Die Schnäbel der Vögel erinnern an etwas, womit man Wasser schöpfen kann. Über Albatrosse gibt es eine alte Legende, die besagt, dass in diesen Vögeln die Seelen ertrunkener Seeleute weiterleben.

Aussehen

Der Albatros wird mit seinen großen weißen Flügeln häufig als der König der Lüfte beschrieben, wobei auf einen ersten flüchtigen Blick der Albatros wohl eher einer gigantischen Möwe gleicht.

Der Körperbau des Albatros wirkt eher gedrungen, sein weißes Gefieder hat braune Tupfen an Flügeln, Rücken und Schwanz. Diese Vögel scheinen einen überproportional großen Kopf zu haben und einen ebenso kräftigen, gebogenen Schnabel. Die Beine dagegen sind eher kurz und die drei Zehen sind mit Schwimmhäuten verbunden. Eine vierte hintere Zehe ist im Laufe der Evolution verkümmert oder fehlt sogar ganz. Durch die kurzen Beine und die langen Flügel bewegen sich Albatrosse an Land ungleich schwerfälliger, als man es von den hocheleganten Seglern erwarten würde. Es werden insgesamt 14 Albatrosarten unterschieden, deren häufigster Vertreter der Schwarzbraunalbatros ist (vgl. Tabelle 1).

Lebensraum und Nahrungssuche

Albatrosse verbringen fast ihr ganzes Leben über dem offenen Meer rund um die Antarktis (Südpol). Sie sind sehr gut an das Leben dort angepasst. So können sie Meerwasser trinken, da sie in der Lage sind, das Salz über spezielle Drüsen der Nasen wieder auszuscheiden. Auf der Suche nach Nahrung fliegen sie weite Strecken über die südlichen Ozeane. Sie ernähren sich aber hauptsächlich von Tintenfischen, Krebsen und Fischen.

Flugtechnik

Die besondere Flugtechnik, die Albatrosse entwickelt haben, ist extrem raffiniert und energiesparend. Sie steigen mit kräftigen Flügelschlägen in größere Höhen auf, in denen die Windgeschwindigkeiten höher sind, als direkt über der Wasseroberfläche. Sie fliegen dann zunächst mit Rückenwind bis sie eine Fluggeschwindigkeit von bis zu 80 km/h erreicht haben. Dann reduzieren sie ihre Flughöhe und schlagen die Richtung ein, in die sie eigentlich fliegen möchten. Sie haben jetzt genug Schwung, um nahezu anstrengungsfrei über die Wasseroberfläche zu gleiten, ohne kraftraubend mit den Flügeln schlagen zu müssen. Erst

wenn sie zu langsam werden, steigen sie wieder in höhere Luftschichten auf, um neuen Schwung zu bekommen. Auf diese Weise können Albatrosse innerhalb von zwei Wochen bis zu 6.000 km zurücklegen. Dies entspricht ungefähr der Entfernung zwischen Hamburg und New York. Häufig gehen Weibchen und Männchen getrennte Wege, da die Männchen schwerer als die Weibchen sind und stärkere Winde benötigen.

Tabelle 1: Gattungen und Arten des Albatros

Gattungen	Arten
Phoebastria	Galapagosalbatros
	Kurzschwanzalbatros
	Schwarzfußalbatros
	Laysanalbatros
Diomedea	Wanderalbatros
	Amsterdamsinsel-Albatros
	Königsalbatros
Thalassarche	Schwarzbrauenalbatros
	Weißkappenalbatros
	Graukopfalbatros
	Gelbnasenalbatros
	Buller-Albatros
Phoebetria	Dunkelalbatros
	Russalbatros

Partnerschaft und Aufzucht der Jungen

Diese Vögel bleiben sich meistens ein Leben lang treu und brüten in großen Kolonien mit mehreren tausend Tieren. Sie polstern Bodenmulden aus, in die sie ein einziges Ei legen. Beide Geschlechter bebrüten zwischen September und Januar das große weiße Ei. Das Junge schlüpft nach 65 bis 80 Tagen Brutzeit. Vom Ausschlüpfen bis zum ersten Flugversuch brauchen die kleineren Albatrosarten etwa drei Monate, die großen Arten sogar bis zu 9 Monate. Die Eltern teilen sich die Aufzucht und gehen dabei oft tagelang auf Nahrungssuche. Das Junge bleibt dabei allein im Nest zurück, während die Elterntiere Strecken von bis zu 4.000 km zurücklegen. Diese Vögel sind ausgezeichnete Navigatoren und benutzen Sonne, Sterne und Magnetfelder, um die kleinen Inseln in der unendlich großen Südsee zu finden. Damit sich diese Beutetouren wirklich lohnen, verfügen Albatrosse über einen besonderen Abschnitt im Verdauungstrakt, dem Proventrikulus: Dort wird das Wasser von der aufgenommenen Nahrung getrennt, so dass ein konzentrierter, öliger Nahrungsbrei entsteht.

Bestand und mögliche Gefahren

Leider ist der Bestand der Albatrosse durch den Langleinenfischfang erheblich bedroht. Unter Langleinenfischfang versteht man eine Fischereimethode, bei der bis zu 130 km lange Leinen im Meer ausgebracht werden, die mit köderbestückten Haken versehen sind. Thunfische werden beispielsweise häufig mit dieser Methode gefangen. Auf diese Weise werden nicht nur Fischgebiete überfischt, sondern auch Seevögel gefährdet. Leider schnappen auch Albatrosse nach den Ködern, verschlucken die Haken und ertrinken dann. Dabei könnte dies leicht vermieden werden, indem die Fischer die Fangleinen mit Blei beschweren, damit sie schneller sinken. Albatrosse lassen sich auch von zusätzlichen Leinen mit bunten Fahnen abschrecken. Leider nutzen die Fischer diese einfachen Möglichkeiten, um schlimmeren Schaden zu vermeiden, nur selten. Inzwischen sind die meisten Albatrossarten massiv vom Aussterben bedroht.

ALBATROSSE – FRAGEN ZUM TEXT

Informationen ermitteln

1. Wie alt können Albatrosse werden?

2. Welche Flügelspannweite kann ein ausgewachsener Albatross erreichen?

3. Welche Aussagen sind richtig? (Es kann mehr als eine Aussage richtig sein!)

- a) Albatrosse sind Möwen
- b) Albatrosse sind die größten Vögel der Welt
- c) Albatrosse können salziges Meerwasser trinken
- d) Wanderalbatrosse gehören zur Gattung Diomedea
- e) Albatrosse leben in der Arktis

4. Wieso wirken Albatrosse so ungeschickt, wenn sie laufen?

- b) Durch die kurzen Beine und den schweren Kopf
- c) Wegen der langen Schwinge und der kurzen Beine
- d) Durch den schweren Körper und den kräftigen Schnabel
- e) Weil sie sich nur selten an Land bewegen

5. Wie können Albatrosse so lange fliegen, ohne mit den Flügeln zu schlagen?

6. Wieso lassen Albatrosse ihre Jungen manchmal tagelang allein?

7. Wie heißt der Magenabschnitt der Albatrosse, in dem die aufgenommene Nahrung von Wasser getrennt wird?

8. Kurzschwanzalbatros, Galapagosalbatros, Schwarzbrauenalbatros gehören zu den Gattungen:

- a) Phoebastria und Phoebetria
- b) Phoebetria und Thalassarche
- c) Phoebastria und Thalassarche
- d) Phoebetria und Diomedea

Textverständnis aufbauen und Text interpretieren

9. Welche Gefahren sind mit dem Langleinenfischfang verbunden?

10. Was bedeutet es, wenn man vom "Überfischen" der Meere spricht?
- a) Seevögel werden durch den Fischfang gefährdet
 - b) Fischbestände werden durch zu große Fangmengen zu stark verkleinert
 - c) Damit ist der Fischfang mit Langleinen gemeint
 - d) Die Meere werden durch den industriellen Fischfang belastet

11. Nenne drei Ansatzpunkte, wie man die Albatrosse vor dem Aussterben schützen könnte!

12. Es gibt Seeleute, die glauben, dass es Unglück bringt, Albatrossen Schaden zuzufügen. Woher kommt wohl diese Überzeugung?

13. Warum fliegen männliche und weibliche Albatrosse häufig getrennt?
- a) Sie treffen sich nur einmal im Jahr, um ein Junges aufzuziehen
 - b) Weibchen fliegen nicht so weit wie die Männchen
 - c) Männchen benötigen für den Gleitflug stärkeren Wind
 - d) Weibchen fliegen schneller als die Männchen

Nachdenken über Inhalt des Textes

14. Warum kann nur ein internationales Schutzabkommen die Albatrosse retten?

15. Glaubst du, dass sich Menschen eher für den Schutz der Albatrosse einsetzen, nachdem sie diesen Text gelesen haben? Begründe deine Meinung!

Hier beginnt jetzt der Lesetest mit einem Text über den Mond. Du hast insgesamt 15 Minuten Zeit, um den Text zu lesen und die Fragen zum Text zu beantworten.

Die Entstehung des Mondes

Ein Planet von der Größe des Mars rast mit 40 000 km pro Stunde durch das All und trifft auf die Erde auf. Der Planet explodiert bei über 6 000 Grad Celsius. Felsen verdampfen. Ein Strahl aus heißem Gas schießt mit voller Macht ins All. Ein heller, heißer Blitz erleuchtet unser Sonnensystem. Der Mond ist geboren.

Astronomen nennen dies die Einschlagtheorie. Aus Spaß bekam sie die Spitznamen „Große Kopfnuss“ oder „Großer Plumps“. Tatsächlich könnte der Mond unserer Erde vor ungefähr viereinhalb Milliarden Jahren so entstanden sein. Wissenschaftler testen diese Theorie sogar mit der Hilfe von neuen Supercomputern, die einen Zusammenstoß im All simulieren.

Zunehmend bevorzugen die Astronomen den „Großen Plumps“ als Theorie der Mondentstehung. Warum? Weil sie hilft, die sehr ungewöhnliche chemische Zusammensetzung unseres Nachbarn zu erklären.

Seit Jahrhunderten haben Wissenschaftler herauszufinden versucht, wie der Mond entstanden ist. Einige behaupteten, dass der Mond von der Schwerkraft der Erde auf seiner Bahn durch das Weltall eingefangen worden sei. Andere vertraten die Meinung, dass er sich in einer heißen, wirbelnden Wolke von der Erde abgetrennt habe. Es gab viele Ideen, aber die Astronomen konnten sich auf keine davon einigen. Als die Menschen endlich den Mond betreten konnten, waren die Astronomen fasziniert. Sie hofften, dass jetzt das Rätsel der Mondentstehung geklärt werden würde.

In den 60er und 70er Jahren lieferten Astronauten der Apollo-Missionen den Forschungslaboratorien auf der Erde zum ersten Mal Mondgestein. Die Forscher hofften, dass die chemische Zusammensetzung in diesem Gestein das Rätsel der Vergangenheit des Mondes lösen würde. Aber das Material brachte nur noch mehr Verwirrung. Seine chemische Zusammensetzung war der der Erde in vielen Punkten sehr ähnlich. Die einzigen Unterschiede waren, dass das Mondgestein verglichen mit dem Erdgestein sehr wenig metallisches Eisen und sehr wenig leicht flüchtige Materie wie Wasser, Kalium, Natrium und Blei enthält.

Die Astronomen waren ziemlich ratlos. Wie konnten sie diese verwirrenden Ergebnisse erklären? Warum war das Mondgestein der Erde so ähnlich und unterschied sich doch gleichzeitig in einigen Punkten so deutlich von ihr?

Hier setzt die Einschlagtheorie an. Sie sagt, dass vor viereinhalb Milliarden Jahren ein rasendes planetenartiges Objekt mit einer Geschwindigkeit von etwa 40 000 km pro Stunde auf die Erde stürzte. Dieses Einschlagobjekt hatte genau wie die Erde einen eisernen Kern, und seine Oberfläche bestand hauptsächlich aus flüssigem Gestein. Bei dem gewaltigen Aufschlag zerbarst das Objekt. Sein Eisenkern trennte sich von seiner felsigen Oberfläche und verschmolz mit dem Erdkern. Felsen verdampften. Auch Teile der Erdoberfläche brachen auf. Und ein Strahl aus heißem Gas spritzte Tausende von Kilometern ins All. Es formte sich eine Scheibe, die wie ein großer Teller aussah. Diese Scheibe kreiste Jahrtausende um die Erde. Und Jahr um Jahr kühlte sie ab. In einem langwierigen Vorgang, den man „Akkretion“ nennt (kleine Teilchen haften zusammen und verbinden sich miteinander), verdichtete sich die Materie in der Scheibe. Unser grauer, runder Mond war entstanden.

Warum enthielt er so wenig metallisches Eisen? Oder leicht flüchtige Materie? Weil die leicht flüchtige Materie ins All geschleudert wurde und in der Hitze verdampfte. Und das metallische Eisen aus dem Kern des Einschlagobjektes versank im Inneren der Erde. Nur wenig davon geriet in die Umlaufbahn.

„Keiner weiß, was wirklich passiert ist“, sagt der Astronom und Computerprogrammierer Willy Benz vom Nationalen Forschungsinstitut Los Alamos. „Aber so könnte es sich abgespielt haben. Wenn alle Teile einer Theorie so gut zusammenpassen, hat sie viel für sich.“

Frage 16: MOND

Viele Astronomen vertreten die Einschlagtheorie, weil sie ...

- A den Aufbau des Mondes gut erklärt.
- B leicht zu überprüfen ist.
- C von Supercomputern leichter berechnet werden kann.
- D erklären kann, weshalb der Mond metallisches Eisen enthält.

Frage 17: MOND

Das Einschlagobjekt, von dem im Text die Rede war, ist ...

- A die Erde.
- B der Mond.
- C ein leuchtender, gasförmiger Körper.
- D eine Art Planet.

Frage 18: MOND

Folgende Überschrift beschreibt den Aufbau des Textes am besten:

- A Zwei entgegengesetzte Standpunkte
- B Ein gelöstes Rätsel
- C Experiment und Interpretation
- D Ein Problem und eine mögliche Lösung

Frage 19: MOND

Die Aussage des Astronoms und Computerprogrammierers am Ende des Textes macht darauf aufmerksam, dass die Theorie ...

- A durch eindeutige Ergebnisse bewiesen ist.
- B eine Vermutung ist, die mit dem momentanen Wissensstand gut übereinstimmt.
- C auf einer Offenbarung beruht.
- D durch ein Computereperiment bestätigt wird.

Frage 20: MOND

Was versteht man unter Akkretion?

- A Aus den Teilen einer Scheibe formt sich im Lauf der Zeit ein runder Körper.
- B Beim Zusammenprall zweier Planeten entsteht ein dritter Planet.
- C Aus heißem Gas bildet sich im Lauf der Zeit eine tellerförmige Scheibe.
- D Kleine Teilchen haften zusammen und verbinden sich miteinander.

Frage 21: MOND

Warum enthält der Mond nach der Einschlagtheorie kaum Eisen?

- A Das Objekt, das die Erde getroffen hat, hat sein Eisen an die Erde abgegeben.
- B Das Eisen ist beim Aufprall verdampft.
- C Das Eisen wurde ins All geschleudert.
- D Das Objekt, das die Erde getroffen hat, besaß kein Eisen.

Beantworte bitte folgende Fragen kurz in Stichworten!

Frage 22: MOND

Die Aufprallgeschwindigkeit des Einschlagobjektes schätzt man auf

..... km pro Stunde.

Frage 23: MOND

Die Hitze der Explosion beim Aufschlag schätzt man auf

..... Grad Celsius.

Frage 24: MOND

Warum enthält das Mondgestein nur wenig leicht flüchtige Materie?

.....
.....

Frage 25: MOND

Welche Beispiele für leicht flüchtige Materie werden im Text genannt?

.....

Frage 26: MOND

Welche Namen haben die Forscher der Einschlagtheorie noch gegeben?

.....

Frage 27: MOND

Warum bevorzugen immer mehr Astronomen die Einschlagtheorie als Theorie der Mondentstehung?

.....

.....

Frage 28: MOND

Was erhofften sich die Astronomen in den 60er und 70er Jahren von den Apollo-Missionen?

.....

Als nächstes kommen einige Fragen rund um das Thema Lesen. Bitte kreuze für jede Frage deine ehrliche Meinung an. Uns interessiert deine persönliche Einschätzung, eine richtige oder falsche Antwort gibt es nicht. Die Fragen klingen zum Teil sehr ähnlich – lass dich davon nicht verunsichern. Wir möchten dich bitten, den Fragebogen sorgfältig zu bearbeiten, das heißt, die Instruktionen genau zu lesen und keine Frage zu überspringen.

Dieser Fragebogen besteht aus einzelnen Aussagen, bei denen du angeben sollst, wie stark diese Aussagen auf dich zutreffen. Dabei kannst du die passende Antwort aus einer Skala von „1: trifft nicht zu“ bis „4: trifft zu“ wählen. Bitte kreuze immer nur ganze Zahlen und nicht die Zwischenräume zwischen ihnen an.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
40. Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.	1	2	3	4
41. Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.	1	2	3	4
42. Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.	1	2	3	4
43. Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.	1	2	3	4

Jetzt möchten wir dich bitten, möglichst genau zu beschreiben, wie du vorgehst, wenn du einen Text liest, um den Inhalt zu lernen. Erinnere dich bitte an Lernsituationen in den letzten zwei Monaten (z.B. bei den Hausaufgaben) und kreuze an, wie stark die folgenden Aussagen auf dich zutreffen. Bitte kreuze auch hier immer nur ganze Zahlen an.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
44. Ich unterstreiche wichtige Stellen in einem Text.	1	2	3	4
45. Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Lernstoff besser strukturiert vorliegen zu haben.	1	2	3	4
46. Ich versuche, Beziehungen zwischen dem Lernstoff und den Inhalten anderer Fächer herzustellen.	1	2	3	4
47. Ich mache mir vor dem Lesen eines Textes Gedanken darüber, welche Teile zentral sind und welche nicht.	1	2	3	4

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
48. Bevor ich einen Text lese, überlege ich mir, auf welche Fragen mir der Text eine Antwort geben soll.	1	2	3	4
49. Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicher zu gehen, dass ich auch alles verstanden habe.	1	2	3	4
50. Wenn ich einen Text beim ersten Lesen nicht verstanden habe, gehe ich ihn noch einmal Schritt für Schritt durch.	1	2	3	4
51. Ich versuche, den Lernstoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.	1	2	3	4
52. Ich schreibe kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Lerninhalte als Gedankenstütze.	1	2	3	4
53. Ich überlege mir, ob der Lernstoff auch für mein Alltagsleben von Bedeutung ist.	1	2	3	4
54. Ich stelle mir manche Sachverhalte bildlich vor.	1	2	3	4
55. Schon vor dem gründlichen Lesen eines Textes versuche ich, einen ersten Eindruck von dem Inhalt zu bekommen.	1	2	3	4
56. Ich gehe in Gedanken noch einmal den gelernten Stoff durch, um zu sehen, ob ich alles Wesentliche behalten habe.	1	2	3	4
57. Wenn mir eine Textstelle unklar scheint, versuche ich durch genaues Lesen die Unklarheit zu beseitigen.	1	2	3	4
58. Ich fertige zu dem Lernstoff eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten an.	1	2	3	4
59. Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.	1	2	3	4
60. Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	1	2	3	4
61. Um mein eigenes Verständnis zu prüfen, wiederhole ich anhand der Gliederung eines Textes die wichtigsten Inhalte.	1	2	3	4
62. Wenn ich während des Lesens eines Textes auf Verständnisschwierigkeiten stoße, überlege ich mir, was ich tun kann, um sie zu beseitigen.	1	2	3	4

Deine Lesegewohnheiten

Anleitung

Wenn du dich an verschiedene Situationen erinnerst, in denen du in den letzten Wochen und Monaten Texte (z.B. in Büchern, in Zeitungen, im Internet) gelesen hast: Welche Gründe haben dich in den entsprechenden Situationen zum Lesen veranlasst? Die folgenden Aussagen beschreiben einige Gründe, die man in vielfältigen Situationen (z.B. zu Hause, in der Schule, bei Freunden) für das Lesen verschiedener Texte haben kann.

Inwiefern spielen diese Gründe für dein Leseverhalten eine Rolle?

Kreuze an, wie sehr die verschiedenen Aussagen auf dich zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich lese, weil...				
63. ... ich über bestimmte Themen gerne nachdenke.	1	2	3	4
64. ... mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.	1	2	3	4
65. ... ich Texte und Bücher über bestimmte Themen spannend finde.	1	2	3	4
66. ... mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler.	1	2	3	4
67. ... in Geschichten und Romanen oft spannendere Dinge passieren als im Alltag.	1	2	3	4
68. ... ich dabei manchmal alles um mich herum vergessen kann.	1	2	3	4
69. ... mir viel daran liegt, Texte besser als andere verstehen zu können.	1	2	3	4
70. ... ich mich dabei mit Themen auseinandersetzen kann, die mir persönlich wichtig sind.	1	2	3	4
71. ... ich dabei mehr über Dinge erfahren kann, die mich interessieren.	1	2	3	4
72. ... es mir wichtig ist, Texte möglichst gut interpretieren zu können.	1	2	3	4
73. ... ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen.	1	2	3	4
74. ... ich im Lesen und Verstehen von Texten möglichst gut sein möchte.	1	2	3	4
75. ... es mir wichtig ist, in der Schule zu den Besten zu gehören.	1	2	3	4

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
76. ... ich mich gerne in die Hauptfigur einer guten Geschichte hineinversetze.	1	2	3	4
77. ... mir viel daran liegt, als einzige Person in der Klasse die Antwort auf eine Frage zu wissen.	1	2	3	4
78. ... ich mich gerne in Fantasiewelten hineinversetze.	1	2	3	4

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

ANHANG D:

- Skalen der Vorstudie (Tabellen D-1 bis D-3)
- Personenbezogene Angaben zu der Stichprobe (Tabellen D-4 bis D-6)
- Interrater-Reliabilitäten (Tabelle D-7)
- Deskriptive Statistiken für die Trainings- und Kontrollgruppe zum Rohdatensatz (Tabellen D-8 und D-9)
- Korrelationen der abhängigen Variablen für alle drei Messzeitpunkte (Tabellen D-10 bis D-15)
- Stichprobengrößen der Lesetestversionen (Tabelle D-16)

Tabelle D-1: Skala Lesemotivation der Vorstudie

Lesemotivationsskala:

- Item 04: Lesen wirkt sich meist positiv auf meine Stimmung aus.
- Item 07: Die Beschäftigung mit Büchern und Texten gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten
- Item 09: Lesen ist mir wichtiger als Fernsehen oder Computerspiele.
- Item 10: Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich noch mehr lesen.
- Item 15: Lesen ist für mich von großer persönlicher Bedeutung.
- Item 19: Wenn ich ehrlich sein soll, lese ich ziemlich ungerne.
-

Tabelle D-2: Skala Leseverhalten der Vorstudie

Leseverhaltensskala:

- Item 01: Ich lese nur, wenn ich muss.
- Item 02: Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.
- Item 06: Ich spreche gern mit anderen Leuten über Bücher.
- Item 08: Es fällt mir schwer, Bücher zu Ende zu lesen.
- Item 12: Für mich ist Lesen Zeitverschwendung
- Item 17: Ich lese nur, um Informationen zu bekommen, die ich brauche.
- Item 18: Ich kann nicht länger als ein paar Minuten still sitzen und lesen.
- Item 21: Wenn ich lese, vergesse ich manchmal alles um mich herum.
-

Tabelle D-3: Skala Selbstkonzept Lesen der Vorstudie

Skala für Selbstkonzept Lesen:

- Item 03: Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.
- Item 05: Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstehe.
- Item 11: Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.
- Item 13: Meine Fähigkeiten zum Verstehen von Texten sind im Vergleich zu denen meiner meisten Mitschüler ganz gut
- Item 14: Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.
- Item 16: Wenn Aufgaben ein hohes Maß an Verständnis von Texten erfordern, schneide ich meist schlecht ab.
- Item 20: Beim Lesen habe ich ein großes Aufnahmevermögen.
-

Tabelle D-4: Vergleich des Alters und der Deutschnote der Trainings- und Kontrollgruppe

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>n</i> = 207		<i>n</i> = 124	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alter	12.63	0.653	12.97	0.783
Deutschnote	3.24	0.793	3.17	0.788

Tabelle D-5: Angaben über die Sprache, die bei den Schülerinnen und Schülern zu Hause gesprochen wird

Kategorien	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
	Häufigkeiten (absolut)	Prozent	Häufigkeiten (absolut)	Prozent
deutsch	141	70,8	64	53,8
türkisch	6	3,0	4	3,4
andere Sprache	25	12,6	14	11,7
deutsch + andere Sprache	27	13,6	37	31,1
fehlend	8		5	
Gesamt	207	100,0	124	100,0

Anmerkung. Bei den Prozentangaben handelt es sich um sog. "Gültige Prozente", d.h. Personen, die keine Angaben machten, flossen nicht in die Berechnung mit ein.

Tabelle D-6: Angaben über die Sprache, die die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule sprechen

Kategorien	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
	Häufigkeiten (absolut)	Prozent	Häufigkeiten (absolut)	Prozent
deutsch	141	70,8	64	53,8
türkisch	6	3,0	4	3,4
andere Sprache	25	12,6	14	11,7
deutsch + andere Sprache	27	13,6	37	31,1
fehlend	8		5	
Gesamt	207	100,0	124	100,0

Anmerkung. Bei den Prozentangaben handelt es sich um sog. "Gültige Prozente", d.h. Personen, die keine Angaben machten, flossen nicht in die Berechnung mit ein.

Tabelle D-7: Interrater-Reliabilität nach Kendall's Tau

Lesetest:	Prätest	Posttest	Follow-up-Test
	τ	τ	τ
Aborigines	.806	.735	.857
Albatros	.848	.787	.902
Computer	.892	.918	.901
Mond	.962	.867	.842

Anmerkung. n = 54

Tabelle D-8: Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für die Trainingsgruppe (Rohdatensatz)

	Trainingsgruppe								
	Prätest			Posttest			Follow-up-Test		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Lesekompetenz									
kurz: Computer	6.08	2.93	99	8.43	3.30	99	6.17	2.73	100
kurz: Mond	7.96	3.35	100	6.31	3.06	95	8.70	3.22	96
lang: Aborigines	7.55	2.93	99	9.60	2.80	100	7.96	2.90	100
lang: Albatros	9.52	2.56	100	6.88	2.47	95	10.02	2.75	96
Lernstrategien									
Organisation	2.03	0.58	189	2.03	.55	173	1.95	0.61	181
Elaboration	2.41	0.58	178	2.36	0.62	171	2.32	0.66	181
Metakognitive Lernstrategien	2.60	0.51	186	2.50	0.54	164	2.42	0.56	178
Lesemotivation									
Gegenstandsbezogene Lesemotivation	2.90	0.75	190	2.89	0.72	178	2.91	0.77	187
Leistungsbezogene Lesemotivation	2.65	0.76	193	2.56	0.92	167	2.47	0.76	185
Wettbewerbsbezogene Lesemotivation	2.18	0.74	188	2.16	0.82	165	2.00	0.78	179
Erlebnisbezogene Lesemotivation	2.50	0.86	189	2.54	0.88	168	2.57	0.88	178
Selbstkonzept	2.70	0.62	188	2.95	.59	186	3.02	0.57	188

Tabelle D-9: Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für die Kontrollgruppe (Rohdatensatz)

	Kontrollgruppe								
	Prätest			Posttest			Follow-up-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Lesekompetenz									
kurz: Computer	5.24	2.52	61	7.66	3.50	59	5.43	2.70	57
kurz: Mond	7.99	3.26	57	5.38	2.50	56	7.27	3.21	55
lang: Aborigines	6.20	2.61	61	7.86	2.89	59	6.19	2.96	59
lang: Albatros	8.35	2.13	57	6.44	2.48	56	8.12	2.06	56
Lernstrategien									
Organisation	2.21	0.55	108	2.06	0.57	101	2.08	0.55	103
Elaboration	2.50	0.49	105	2.43	0.61	96	2.42	0.61	99
Metakognitive Lernstrategien	2.82	0.47	104	2.60	0.59	98	2.56	0.55	94
Lesemotivation									
Gegenstandsbezogene									
Lesemotivation	3.04	0.61	106	2.71	0.67	102	2.82	0.77	103
Leistungsbezogene									
Lesemotivation	2.84	0.71	108	2.53	0.72	101	2.58	0.74	102
Wettbewerbsbezogene									
Lesemotivation	2.30	0.82	110	2.10	0.79	103	2.09	0.86	104
Erlebnisbezogene									
Lesemotivation	2.58	0.82	103	2.34	0.82	100	2.53	0.90	102
Selbstkonzept									
	2.75	0.59	113	2.63	0.56	110	2.84	0.60	112

Tabelle D-10: Korrelationen aller abhängigen Variablen der Experimentalgruppe zum ersten Messzeitpunkt

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) SK	1	.019	-.026	.146 *	.239 **	.080	.005	.010	.160 *	-.042
(2) LS-Org		1	.446 **	.551 **	.261 **	.395 **	.239 **	.117	-.057	-.104
(3) LS_Elab			1	.536 **	.332 **	.241 **	.284 **	.134	.030	-.007
(4) LS-Meta				1	.421 **	.420 **	.327 **	.168 *	-.035	-.117
(5) GLM					1	.460 **	.297 **	.511 **	.039	-.014
(6) LLM						1	.520 **	.346 **	-.081	-.179 **
(7) WLM							1	.213 **	-.116	-.131
(8) ELM								1	.050	.018
(9) LT_k									1	.448 **
(10) LT_1										1

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig)

Tabelle D-11: Korrelationen aller abhängigen Variablen der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) SK	1	-.117	.036	-.097	-.024	-.263 **	-.296 **	.043	.322 **	.324 **
(2) LS-Org		1	.416 **	.530 **	.156	.397 **	.258 **	.030	-.102	-.039
(3) LS_Elab			1	.458 **	.066	.142	.137	.108	.030	.134
(4) LS-Meta				1	.270 **	.390 **	.295 **	.261 **	-.089	-.038
(5) GLM					1	.300 **	.135	.436 **	.067	.137
(6) LLM						1	.554 **	.126	-.292 **	-.215 *
(7) WLM							1	.162	-.276 **	-.330 **
(8) ELM								1	.151	.139
(9) LT_k									1	.494 **
(10) LT_1										1

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig)

Tabelle D-12: Korrelationen aller abhängigen Variablen der Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) SK	1	-.160 *	-.061	.021	.227 **	.063	.031	.168 *	.271 **	.299 **
(2) LS-Org		1	.458 **	.558 **	.053	.267 **	.365 **	.033	-.110	-.187 **
(3) LS_Elab			1	.562 **	.294 **	.357 **	.334 **	.264 **	-.101	-.025
(4) LS-Meta				1	.306 **	.420 **	.326 **	.342 **	.044	.002
(5) GLM					1	.428 **	.255 **	.546 **	.035	.127
(6) LLM						1	.514 **	.363 **	-.062	-.112
(7) WLM							1	.263 **	-.226 **	-.282 **
(8) ELM								1	.082	.085
(9) LT_k									1	.569 **
(10) LT_l										1

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig)

Tabelle D-13: Korrelationen aller abhängigen Variablen der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) SK	1	-.199 *	-.041	-.181 *	.003	-.224 *	-.256 **	-.048	.247 **	.294 **
(2) LS-Org		1	.416 **	.419 **	.088	.506 **	.331 **	.159	-.106	-.114
(3) LS_Elab			1	.532 **	.254 **	.482 **	.261 **	.308 **	-.145	-.012
(4) LS-Meta				1	.302 **	.396 **	.195 *	.323 **	-.238 **	-.127
(5) GLM					1	.366 **	.125	.369 **	.065	.100
(6) LLM						1	.528 **	.365 **	-.190 *	-.088
(7) WLM							1	.206 *	-.144	-.241 **
(8) ELM								1	-.036	.179 *
(9) LT_k									1	.602 **
(10) LT_l										1

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig)

Tabelle D-14: Korrelationen aller abhängigen Variablen der Experimentalgruppe zum dritten Messzeitpunkt

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) SK	1	-.252 **	-.090	-.267 **	-.040	-.064	-.022	-.013	.109	.220 **
(2) LS-Org		1	.437 **	.610 **	.102	.381 **	.346 **	.080	-.041	-.055
(3) LS_Elab			1	.602 **	.446 **	.418 **	.339 **	.378 **	.102	.062
(4) LS-Meta				1	.363 **	.506 **	.379 **	.274 **	.109	.024
(5) GLM					1	.402 **	.241 **	.457 **	.114	.109
(6) LLM						1	.496 **	.332 **	.003	-.057
(7) WLM							1	.251 **	-.119	-.154 *
(8) ELM								1	.168 *	.065
(9) LT_k									1	.548 **
(10) LT_1										1

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig)

Tabelle D-15: Korrelationen aller abhängigen Variablen der Kontrollgruppe zum dritten Messzeitpunkt

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) SK	1	-.081	.095	-.059	.115	-.040	-.092	.194 *	.060	.151
(2) LS-Org		1	.429 **	.544 **	.027	.427 **	.462 **	.074	-.209 *	-.161
(3) LS_Elab			1	.567 **	.372 **	.479 **	.298 **	.359 **	.019	-.098
(4) LS-Meta				1	.352 **	.528 **	.389 **	.113	.162	.009
(5) GLM					1	.375 **	.040	.408 **	.161	.101
(6) LLM						1	.492 **	.158	.004	.007
(7) WLM							1	.098	-.133	-.112
(8) ELM								1	.021	.028
(9) LT_k									1	.444 **
(10) LT_1										1

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig)

Tabelle D-16: Stichprobengrößen der beiden Lesetestversionen (getrennt nach Geschlecht und gesamt)

	Trainingsgruppe			Kontrollgruppe		
	weiblich	männlich	gesamt	weiblich	männlich	gesamt
Computer / Aborigines	50	55	105	29	35	64
Mond / Albatros	44	58	107	32	28	60
Gesamt	94	113	207	61	63	124

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Dissertationsschrift mit dem Titel

„Entwicklung und Evaluation eines Trainings
zur Förderung der **Lesekompetenz** und **Lesemotivation**
(LekoLemo) für die Sekundarstufe I“

selbständig verfasst und keine, außer den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln, verwendet zu haben. Alle Zitate wurden als solche kenntlich gemacht. Die Dissertation lag weder in dieser noch in einer anderen Fassung einer anderen Fakultät vor.

Ort, Datum _____ Name _____