

Prozesse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in der regulären Praxis des Deutschunterrichts

Anke Schmitz

Abstract

Nicht nur für den schulischen Kontext, sondern auch für das Berufsleben stellt das selbstregulierte Lesen eine Schlüsselkompetenz dar. Deutschlehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle, inwieweit Lernende im Verlauf ihrer Schulzeit die Fähigkeit zum selbstregulierten Lesen erwerben. Jedoch ist die Umsetzung von evidenzbasierten Prinzipien einer gelingenden Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in die Unterrichtspraxis eine Herausforderung für Lehrkräfte. Sie weisen Unsicherheiten in der Vermittlung auf und wünschen sich Hilfestellung. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Punkt an, indem anhand von beispielhaftem Deutschunterricht in einer fünften Klasse beschrieben wird, wie selbstreguliertes Lesen vermittelt werden kann. In einer Fallanalyse zeigt sich, dass die Lehrperson vielen Prinzipien einer gelingenden Vermittlung von selbstreguliertem Lesen gerecht wird und dass im Vergleich mit anderen Unterrichtsstunden Besonderheiten, aber auch Gemeinsamkeiten sichtbar werden. Die Analyse verdeutlicht ferner, dass die theoretischen Vermittlungsprinzipien durchaus mit dem Handeln im Regelunterricht vereinbar sind, dass es aber auch Optimierungspotenzial gibt.

Schlüsselwörter

Vermittlungsprozesse, selbstreguliertes Lesen, Lesestrategien, Deutschunterricht, Unterrichtsbeobachtung

Autorin

Anke Schmitz, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Sprachdidaktik, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, 0221-470-5669, anke.schmitz@uni-koeln.de

Prozesse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in der regulären Praxis des Deutschunterrichts

Anke Schmitz

1 Einleitung: Bedeutung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht

Wie auch die neueste PISA-Studie zeigt, fällt es vielen Lernenden schwer, selbstständig Informationen aus Sachtexten zu entnehmen und einen Gesamtzusammenhang zu konstruieren (Weis et al., 2019). Um das Sachtextverstehen zu fördern, gilt die Vermittlung von selbstreguliertem Lesen als fruchtbar, da die Nutzung von Lesestrategien und Techniken der Selbstregulation erlernt werden kann (Artelt, 2006; Bräuer, 2015). Selbstreguliertes Lesen ist in Form von Lesestrategien normativ in Bildungsstandards und (Kern-) Lehrplänen verankert (KMK, 2004, 2014; Schweizer Bildungsstandards; vgl. Projekt HarMoS) und kann als domänenspezifische Ausdifferenzierung von selbstreguliertem Lernen als „Voraussetzung, Mittel und Ziel von Unterricht“ (Artelt, 2006, S. 337) definiert werden. Allerdings erwerben Lernende diese Fähigkeit nicht von allein, weshalb eine unterrichtliche Vermittlung bedeutsam ist. Insbesondere Deutschlehrkräfte tragen entscheidend dazu bei, in welcher Intensität und Qualität ihre Lernenden Gelegenheiten erhalten, selbstreguliertes Lesen zu erproben, einzuüben und darüber zu reflektieren. Ein Blick in den Unterricht zeigt jedoch, dass die Vermittlungspraxis von selbstreguliertem Lesen verbesserungswürdig ist (Bremerich-Vos, Stahns, Hußmann & Schurig, 2017; Kleinbub, 2010; Lankes & Carstensen, 2007; Philipp, 2014; Schmitz, 2019; Schmitz & Jost 2019; Tarelli, Lankes, Drossel & Gegenfurter, 2012). Souvignier und Philipp (2016) sprechen diesbezüglich vom research-to-practice gap, einer Lücke zwischen evidenzbasierter Forschung und unterrichtlicher Umsetzung. Die Gründe für eine solche Leerstelle können vielschichtig sein (Gräsel, 2019; Souvignier & Philipp, 2016). Artelt et al. (2005, S. 55) sowie Okkinga und Kollegen (2018, S. 1219) konstatieren mit Blick auf Lehrkräfte, dass diese teils unsicher seien, wie sie selbstreguliertes Lesen konkret im Regelunterricht vermitteln sollten. Die zur Verfügung stehenden Strategietrainings und Beschreibungen von Vermittlungsansätzen (Bertschi-Kaufmann et al., 2007; Philipp & Schilcher, 2012) bieten für Lehrkräfte zudem nur bedingt Einblicke in konkrete Vermittlungsprozesse (Admiraal, van Schalk, Bastiaanse & Schaik-Maljaars, 2018, S. 8, 9). Auch scheinen Methodentrainings aufgrund ihres zeitlichen Umfangs für eine flexible Handhabung im Regelunterricht ungeeignet (Bräuer, 2015; Herzmann, Micken & Stralla, 2014). Für die Verbesserung der Vermittlungspraxis im Deutschunterricht ist es daher notwendig, nicht nur aufzuzeigen, wie Lehrpersonen ihn idealerweise gestalten sollten, sondern beispielhaft abzubilden, welche Vermittlungsprozesse Lehrkräfte wählen können, wenn sie selbstreguliertes Lesen instruieren (Pflugmacher, 2016; Taxis, Stralla, Estner, Hermann & Seufert, 2017). Auf der Grundlage einer aus Forschungssicht gelingenden Vermittlung selbstregulierten Lesens werden im Beitrag anhand einer Beispielstunde lehrerseitige Vermittlungsprozesse im regulären Deutschunterricht dargestellt, um aufzuzeigen wie die Vermittlung auch ohne Rückgriff auf Methodentrainings erfolgen kann. Dazu wird eine beispielhafte Deutschstunde in einer fünften Klasse analysiert, die aus einer ratingbasierten Unterrichtsbeobachtungsstudie (N = 31 Stunden) stammt. Diese Stunde wurde für den Beitrag ausgewählt, da hiermit verdeutlicht werden kann, wie Lesestrategien explizit vermittelt werden können, wie verschiedene Lesestrategiearten leseprozessbezogen kombiniert werden können und an welchen Stellen Optimierungspotenzial sichtbar wird (vgl. zum Kontext Kapitel 3; Schmitz et al., im Druck). Neben den Vermittlungsprozessen wird betrachtet, in welcher Relation diese zu den Vermittlungsprinzipien und zur Gesamtstichprobe des Projekts stehen und welches Bildungspotenzial sich für die Lernenden in der Beispielstunde ergibt (Prose, 2018). Die theoretischen Prinzipien und Modelle zur Vermittlung von selbstreguliertem Lesen lassen sich hinsichtlich der Vermittlungsprozesse im regulären Unterricht reflektieren.

2 Selbstreguliertes Lesen: Konstrukt und Prinzipien der unterrichtlichen Vermittlung

2.1 Komponenten und Prozesse des selbstregulierten Lesens

Rezipient/-innen, die selbstreguliert lesen, beherrschen Techniken, die sie für ein gelingendes Textverstehen im Sinne der Konstruktion einer kohärenten mentalen Repräsentation gezielt, d. h. strategisch, einsetzen (Bräuer, 2015, S. 153). Das Konstrukt selbstreguliertes Lesen fusst in diesem Beitrag auf dem Komponentenmodell selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) und dem Prozessmodell der Metakognition nach Zimmerman (2002). Boekaerts (1999) unterscheidet kognitive, metakognitive Strategien und ressourcenbezogene Techniken der Selbstregulation. Bezogen auf das Lesen dienen kognitive Lesestrategien der Informationsverarbeitung im Umgang mit Texten. Davon unterstützen Organisationsstrategien die Komprimierung des Textinhalts, z. B. durch Markierung von Textstellen oder durch Zusammenfassen. Elaborationsstrategien regen eine tiefere Verarbeitung an, unter anderem durch Vorwissensaktivierung und das Formulieren von Hypothesen. Wiederholungsstrategien helfen dabei, das Gelesene im Langzeitgedächtnis zu verankern, indem der Inhalt eingepreßt wird (Gold, 2018). Die Grenzen zwischen den Strategiearten sind fließend, z. B. kann das Zusammenfassen reorganisierende sowie elaborierende Funktionen entfalten. Metakognitive Strategien sind den kognitiven Strategien übergeordnet. In Zimmermans (2002) Prozessmodell werden Planungs-, Überwachungs-, Regulations- und Reflexionsstrategien differenziert. Planungsprozesse beim Lesen richten sich auf die Erarbeitung eines Leseziels und die Auswahl geeigneter Lesestrategien vor dem Lesen des Textes (Zimmerman, 2002, S. 66). Während des Lesens sind Strategien der Überwachung relevant, indem Rezipient/-innen ihre Aufmerksamkeit auf das erzielte Textverstehen, schwierige Textstellen und den Strategieeinsatz richten. Treten während der Überwachung Unstimmigkeiten auf, so werden Regulationsstrategien erforderlich. In einer Reflexionsphase werden der Erfolg bzw. Misserfolg des Verstehens und die Anwendung der Lesestrategien evaluiert (Gold, 2018). Ressourcenbezogene Techniken der Selbstregulation (Boekaerts, 1999) umfassen die Aktivierung von leseförderlichen motivational-emotionalen Voraussetzungen, u. a. durch Aufrechterhaltung von Lesemotivation und Aktivierung von Interesse, durch Überwachung der Leseanstrengung und Aufmerksamkeit sowie durch gesunde Kausalattribution (Zimmerman, 2002, S. 68). Diese Strategien rahmen den Leseprozess (Rosebrock & Nix 2017) und entscheiden massgeblich darüber, ob kognitive und metakognitive Lesestrategien aktiviert werden.

2.2 Prinzipien zur Vermittlung von selbstreguliertem Lesen und empirische Befunde

Von der pädagogisch-psychologischen Interventionsforschung wurden Prinzipien einer gelingenden Vermittlung von selbstreguliertem Lernen (im Umgang mit (Fach-)Texten) entwickelt (Souvignier, 2014), die i. d. R. in baukastenartigen Methodentrainings wiederzufinden sind. Diese Prinzipien werden vermehrt auch mithilfe von deutschdidaktischen Ansätzen auf den Leseprozess im Umgang mit Sachtexten ausgerichtet (Rosebrock & Nix, 2017; Willenberg, 2014). Hinsichtlich der o. g. Komponenten (Boekaerts, 1999) sollten Lehrkräfte sowohl kognitive als auch metakognitive Lesestrategien anleiten, da Trainings, in denen kognitive und metakognitive Lesestrategien kombiniert vermittelt wurden, effektiver für die Förderung des Textverstehens sind als isolierte Trainings (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Weiter sollte sich die Auswahl von kognitiven und metakognitiven Strategien sinnhaft auf den zu erschliessenden Sachtext und den Zeitpunkt im Leseprozess (vor, während, nach) beziehen (Okkinga et al., 2018, S. 1223; Willenberg, 2004). Bspw. sollte eine Aktivierung von Vorwissen vor dem eigentlichen Lesen des Textes erfolgen und das Anfertigen einer Visualisierung je nach Textkomplexität während des Lesens oder im Anschluss daran stattfinden. Ebenso wäre ein Leseziel vor dem Leseprozess anzuzeigen und die Reflexion über das strategische Vorgehen während und nach dem Strategieeinsatz von der Lehrkraft einzufordern. Zudem ist eine explizite Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien wirkungsvoll (Duffy, 2002; Duke & Pearson, 2002; Herzmann et al., 2014). Mit einer expliziten Instruktion wird den Lernenden erläutert, dass Lesestrategien Techniken für die Texterschließung darstellen (deklarativ), wozu sie eingesetzt werden (konditional) und wie die Strategien ausgeführt werden (prozedural). Ferner sollten Lehrkräfte die Anwendung einer Strategie modellieren oder visualisieren (Dignath & Büttner, 2018; El-Dinary, 2002; Willenberg, 2004). Diese Prinzipien sollen insgesamt dazu beitragen, dass Lehrkräfte die Verantwortung für den Strategieerwerb sukzessive an die Lernenden übergeben. Die Umsetzung solcher Instruktionsprinzipien fordert von Deutschlehrkräften jedoch nicht nur

Wissen über die Komponenten des Konstrukts und die Vermittlung selbstregulierten Lesens. Lehrkräfte sollten sich darüber hinaus verstärkt als Lernprozessbegleitende verstehen, da die Lernenden durch das selbstregulierte Lesen schrittweise zu mehr Eigenständigkeit gelangen (Dignath & Büttner, 2018; Herzmann et al., 2014).

Verschiedene Studien belegen jedoch, dass es Lehrkräfte vor grosse Herausforderungen stellt, selbstreguliertes Lesen im Unterrichtsalltag zu vermitteln (u. a. Anmarkrud & Bråten, 2012; Kleinbub, 2010; Okkinga et al., 2018). Sie lassen Texte zwar mittels Lesestrategien erschliessen und fordern den Strategieeinsatz im Unterricht ein (ebd.), gleichwohl richten sie nur wenig Unterrichtszeit darauf und vermitteln vorwiegend implizit (Anmarkrud & Bråten, 2012; Bremerich-Vos et al., 2017; Pressley, Wharton-McDonalds, Mistretta-Hampston & Echevarria, 1998; Schmitz et al., im Druck). Obgleich die Befundlage für den deutschsprachigen Raum schmal ist, zeigt sich die Tendenz, dass es sich um einen eher anregungsarmen Leseunterricht handelt, was Sturm und Beerenwinkel (2020) auch für den (inter-)nationalen Schreibunterricht feststellen. El-Dinary (2002) sowie Kline, Deshler und Schumaker (1992) zufolge sind sich Lehrkräfte mit Blick auf die Leseförderung unsicher, wie sie mit der Strategieinstruktion im Regelunterricht beginnen sollen und sie befürchten, den Leseprozess damit zu unterbrechen. Auch Anmarkrud und Bråten (2012) zeigen, dass Lehrkräften mitunter unklar ist, welche Lesestrategien sie auswählen und miteinander kombinieren sollten. Vermutlich zeigt sich daher im Unterricht wenig Varianz in der Vermittlung und Nutzung von Lesestrategiearten (Anmarkrud & Bråten, 2012; El-Dinary, 2002; Schmitz & Jost, 2019). Aufschlussreich ist vor dem Hintergrund der dargestellten Unsicherheiten und vorherrschenden Praktiken insbesondere die Aussage, dass Lehrkräfte sich eine praktikable Orientierungshilfe, bspw. ein instruktionales Skript, wünschen (Pressley et al., 1998).

3 Empirische Analyse der Vermittlungsprozesse von selbstreguliertem Lesen in einer beispielhaften Deutschstunde

3.1 Erhebungskontext, Untersuchungsgegenstand und Erhebungsmethode sowie Fallauswahl

Erhebungskontext ist die Evaluationsstudie EILe¹ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS), in der Gelingensbedingungen für die Implementation von Leseförderkonzepten auf verschiedenen schulischen Ebenen weiterführender Schulen betrachtet wurden. Dazu wurden unter anderem zu mehreren Messzeitpunkten unterrichtliche Vermittlungsprozesse von selbstreguliertem Lesen in fünften Klassen beobachtet, in welchen ein didaktisches Konzept zur Förderung von selbstreguliertem Lesen implementiert werden sollte. Die in diesem Beitrag vorgestellte Unterrichtsstunde sowie die Erhebungsbefunde stammen aus Unterrichtsbeobachtungen des Jahres 2017, in dem Deutschunterricht von 31 Lehrpersonen betrachtet wurde.

Die Vermittlungsprozesse von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht wurden durch ratingbasierte Unterrichtsbeobachtungen erhoben, wobei die Perspektive auf den Lehrkräften lag und insbesondere Tiefenstrukturen des Unterrichtens beobachtet wurden (Kunter & Ewald, 2016; Klieme & Rakoczy, 2008). Unterricht wird in dieser Studie definiert als kontextgebundenes pädagogisches Objekt (Proske, 2018, S. 38), da die Handlungen der Lehrkräfte unter Einbezug des spezifischen Förderkontextes erhoben wurden. Die Beobachtungen beziehen den pädagogisch-psychologischen sowie den deutschdidaktischen Forschungsstand zur Förderung von selbstreguliertem Lesen ein, um Prozessmerkmale des Unterrichtens didaktisch begründet zu erfassen (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 223).

Die für den Beitrag fokussierten Aspekte umfassen folgende drei Dimensionen aus einem umfassenderen Beobachtungsinventar: (1) Erfasst wurde, ob die Lehrkräfte das Lesen vorbereiteten, begleiteten und nachbereiteten und welche kognitiven Lesestrategien sie vermittelten. (2) Bei den metakognitiven Strategien wurde erhoben, welche Aktivitäten Gegenstand der Stunde waren und zu welchem Zeitpunkt des Lesens sie erfolgten. (3) Mit dem Grad der Explizitheit wurde geratet, ob die Stunde entweder implizit war oder welche Formen von Explizitheit vorlagen. Auf diese Weise konnten die kognitiven und metakognitiven Lesestrategiearten mit Blick auf den Leseprozess, ihre Kombination sowie die Explizitheit der Vermittlung analysiert werden. Tabelle 1 stellt die Beobachtungsmerkmale und Indikatoren, ihre Skalierung und die Interrater-Reliabilität zwischen zwei Rater/-innen dar (vgl. hierzu Schmitz et al., im Druck).

¹ <https://biss-sprachbildung.de/forschung-und-entwicklung/evaluationsprojekte/eile/>

Tabelle 1: Beobachtungsmerkmale und -indikatoren.

Beobachtungsmerkmale	Indikatoren	Skalierung	Interrater-Reliabilität (Cohens Kappa)
(1) Kognitive Strategien auf Prozessebene: Arten und Zeitpunkt im Leseprozess	Vorbereitung des Lesens	ja oder nein	.867
	Strategiearten	Organisation/Elaboration/Wiederholung	.960
	Begleitung des Lesens	ja oder nein	.966
	Strategiearten	Organisation/Elaboration/Wiederholung	.972
	Nachbereitung des Lesens	ja oder nein	.896
	Strategiearten	Organisation/Elaboration/Wiederholung	.969
(2) Metakognitive Strategien auf Prozessebene: Arten und Zeitpunkt im Leseprozess	Leseziel (vor)	ja oder nein	.823
	Planung Lesestrategien (vor)	ja oder nein	.963
	Reflexion strategisches Vorgehen (während/nach)	ja oder nein	.921
	Reflexion Textschwierigkeiten (während/nach)	ja oder nein	.922
	Reflexion Textverständnis (nach)	ja oder nein	.886
(3) Grad der Explizitheit der Vermittlung	Implizit	entweder implizit oder	.873
	Explizit deklarativ	explizit deklarativ und/oder explizit konditional und/oder explizit prozedural	
	Explizit konditional		
	Explizit prozedural		

Interrater-Reliabilität = Cohens Kappa.

Die Beobachtungen umfassten pro Lehrkraft 45 Minuten. Die Vermittlungsprozesse wurden während der Stunde durch digitale Notizen in einem Merkmalsraster (vgl. linke Spalte in Tab. 1) und durch Audioaufnahmen gesichert. Die Notizen und Audioaufnahmen waren synchron abspielbar. Nach Abhören der Audioaufnahmen und Sichtung der Notizen wurde ein Beobachtungsbogen von beiden Beobachterinnen ausgefüllt (der sog. Lesestrategie-Beobachtungsbogen im Fach Deutsch (Lestra-BD) der Erhebungen aus dem Jahr 2018 findet sich in Schmitz, Karstens & Jost, 2020).

Die 31 Lehrpersonen der Gesamtstichprobe waren im Schnitt 39 Jahre alt ($SD = 10.82$) und hatten 13.20 Jahre Berufserfahrung ($SD = 10.23$). Es wurde eine solche Stunde für die fallbezogene Analyse der Vermittlungsprozesse selektiert, in der Lesestrategien explizit vermittelt wurden, das Lesen mit prototypischen kognitiven Strategiearten leseprozessbezogen strukturiert und die Nutzung unterschiedlicher kognitiver sowie metakognitiver Strategien kombiniert wurde.

3.2 Analyse von Vermittlungsprozessen in einer exemplarischen Deutschstunde

In der nachfolgenden Deutschstunde einer fünften Gymnasialklasse handelt sich um eine Unterrichtsstunde im zweiten Schulhalbjahr. Angesichts des intendierten Implementierungsprozesses in den beteiligten Projektschulen ist anzunehmen, dass die Lehrkraft Lesestrategien bereits im ersten Schulhalbjahr eingeführt hat. Als Fördermaterial stand ein Lesestrategiefächer zur Verfügung, auf welchem kognitive und metakognitive Lesestrategien vor, während und nach dem Lesen aufgeführt und angeleitet werden (Karstens, Schmitz & Jost, 2019). Auf dieses Material wird in der beobachteten Unterrichtsstunde jedoch nicht zurückgegriffen. In der Stunde wird ein Sachtext („Tiere in der Stadt“) erschlossen, auf dem ein Foto mit Wildschweinen in der Stadt abgedruckt ist. Es handelt sich um eine gekürzte Version eines Internet-Originaltextes (Kynast, 2017), den die Lehrkraft für die Klasse aufbereitet hat. Die Unterrichtsstunde beginnt wie folgt (Namen der Lernenden wurden geändert):

Lehrerin: ... Gut, ich habe heute einen Text mitgebracht, den wir uns mit Lesestrategien näher anschauen werden und der ist ziemlich interessant und spannend wie ich finde (*teilt Text aus*).

Anna: Wir haben noch keinen.

Lehrerin: Gut. Wenn ihr so einen Text bekommt, so ist es ja des Öfteren von mir, was macht man denn als erstes mit so einem Text? Wie gehen wir damit um?

Timo: Lesen.

Lehrerin: Lesen und Strategien ja, das ist ein Grundwerkzeug, eine Methode, die wir brauchen, sonst kommen wir nicht an den tieferen Sinn dieses Textes. Niko?

Niko: Erst überfliegen?

Lehrerin: Richtig, erst überfliegen. Und das tun wir ganz grob. Auf welche Dinge achten wir da, wenn wir überfliegen? Was sticht uns zuerst ins Auge? Niko?

Niko: Die Überschriften?

Lehrerin: Genau, das können Überschriften sein.

Anna: Teilüberschriften und Abbildungen?

Lehrerin: Jawohl. Das ist das, was einem zuerst ins Auge fällt. Und genau das tun wir jetzt. Ihr überfliegt mal den Text und sagt mir relativ zügig, worum es geht. Ohne gross drin zu lesen, einfach nur vom Überfliegen der Überschrift her bzw. der Abbildung.

Daniel: Ähm, dass immer mehr Wildtiere in die Stadt kommen?

Lehrerin: Mhm (*bejahend*). Woran hast du das erkannt?

Daniel: An den ersten zwei Zeilen und der Überschrift.

Lehrerin: Und an der Überschrift. Was könnte noch ein Hilfsmittel sein, um auf diese Informationen zu kommen, die uns Daniel gerade genannt hat? Vanessa?

Vanessa: Das Bild angucken. #00:04:44-3#

Die Lehrerin bereitet die Lernenden auf das Lesen des Textes vor. Einleitend macht sie deutlich, dass man den Leseprozess plant bzw. strukturiert („was macht man dann als Erstes ...?“), was zu den metakognitiven Strategien zählt. Sie erläutert den Begriff Lesestrategien und verweist auf den Nutzen: Sie seien ein „Grundwerkzeug“ und ein „Hilfsmittel“, um an den „tieferen Sinn des Textes“ zu gelangen (explizit deklarative und konditionale Strategievermittlung). Vor dem Lesen vermittelt sie verschiedene kognitive Strategien: Sie lässt den Text überfliegen (Organisationsstrategie) und Hypothesen zum Inhalt formulieren (Elaborationsstrategie). Es folgt eine prozedurale Erläuterung des strategischen Vorgehens („das tun wir ganz grob“, „... einfach nur vom Überfliegen der Überschrift her bzw. der Abbildung“). Vermittelt wird hierdurch, auf welche Textelemente man beim überfliegenden Lesen achten sollte. Zudem werden verschiedene metakognitive Strategien eingesetzt: Sie plant mit ihren Lernenden den Leseprozess und zeigt ihnen ein methodisches Leseziel auf: den Text „mit Lesestrategien näher anschauen“. Ausserdem reflektiert sie mit den Lernenden über die kognitive Strategie des überfliegenden Lesens („woran hast du das erkannt?“) und verknüpft zugleich das überfliegende Lesen mit dem Generieren von Hypothesen zum Inhalt. Sie verknüpft kognitive Strategien miteinander und vermittelt kognitive und metakognitive Lesestrategien explizit in Kombination.

Im weiteren Verlauf aktiviert sie vor dem Lesen des Textes Textsortenwissen (Elaborationsstrategie) und reflektiert mit ihren Lernenden darüber, woher man die Textsorte erkennen kann (metakognitive Lesestrategie).

Lehrerin: Richtig. Also das Bild ist jetzt nicht besonders scharf, aber man kann es erkennen. Könnt ihr mir schon sagen, was das für eine Textsorte ist? Es gibt ja verschiedene Textsorten, ne?

Miriam: Also so einen Erklärungstext.

Lehrerin: Mhm (*bejahend*).

Miriam: Wo man keine Spannung aufbaut, sondern nur das, was wichtig ist.

Lehrerin: Woher weisst du das? Du hast doch den Text noch gar nicht gelesen. (*Lachend*) du hast schon gelesen. Okay, du bist schon auf der richtigen Spur. In welchen Teilen dieses Textes, Miriam, hast du gelesen?

Miriam: Ähm eigentlich in allen.

Lehrerin: In allen dreien, das ist aber nicht überfliegend. Daniel?

Daniel: Und da sieht man auch, dass da noch ganz viele kleine Frischlinge dabei sind, am Baum.

Lehrerin: Ah, stimmt! Du hast sehr gute Augen. Siehst du, die sind mir entgangen. Genau, so ist es. Also wir können auch schon erahnen, dass es sich um einen beschreibenden Infotext handelt. Und wenn wir jetzt mal überfliegen, im Anfang stöbern, ein bisschen in der Mitte und am Schluss, wird sich unser Verdacht oder unsere Hypothese bestätigen. Das tun wir jetzt. Lest mal die ersten paar Sätze, dann ein paar Sätze aus der Mitte ... Ganz kurz überfliegen. Nur so Satzstücke lesen, nicht den ganzen Text. Nur Stücke. #00:07:17-5#

Zudem wird das überfliegende Lesen als Organisationsstrategie erneut praktiziert und prozedural vermittelt. Weiter korrigiert sie eine Schülerin, die bereits in allen Textteilen gelesen hat. Eine konditionale Strategievermittlung findet ebenfalls statt, indem sie erklärt, dass mittels überfliegendem Lesen überprüfbar wird, ob sich die Hypothesen zum Textinhalt bestätigen. Auch hier werden kognitive Lesestrategien kombiniert vermittelt.

Im weiteren Verlauf strukturiert sie den Leseprozess während des Lesens („wir werden jetzt in den Text tiefer eintauchen“) und zeigt das Lesen des gesamten Textes an. Der Verweis auf das „Eintauchen“ stellt zudem einen Kontrast zum vorhergehenden Überfliegen dar. Sie fokussiert nun während des Lesens auf die Durchführung der Organisationsstrategie des Markierens, während die Lernenden den Text lesen.

Lehrerin: Wir werden jetzt in den Text tiefer eintauchen und zwar ihn mal von Anfang an bis zum Ende durchlesen. Ihr nehmt euch bitte einen Stift zur Hand. Am besten eine Signalfarbe, die man gut sehen kann.

Lehrerin: Und beim ersten Durchlesen streichen wir uns jetzt erst mal was an, nämlich die Begriffe, die uns unklar sind. Es gibt sicherlich Stellen in diesem Text oder Worte, die ihr noch nicht hundertprozentig kennt, erklären könnt oder versteht. Also jeder liest den Text für sich und streicht sich diese Teile an, die er noch nicht versteht und zwar wäre es gut, wenn ihr da ein Fragezeichen an den Rand macht, um deutlich zu machen, das ist eine Stelle oder das ist ein Wort, was ich noch nicht kenne.

Lehrerin: So, ich glaube, es dürften alle durch den Text durch sein?

Lehrerin: Gibt es in diesem Abschnitt irgendetwas, was ihr euch angestrichen habt? Max?

Max: Ähm (*stockend lesend*) prognostizieren.

Lehrerin: Jawohl. Kennt jemand das Wort? Jan.

Jan: Ich glaub, das heisst sowas wie feststellen?

Lehrerin: Ja, es geht in die Richtung. Es ist noch nicht ganz genau getroffen, aber du bist schon auf der richtigen Spur, Anna?

Anna: (UNV.) das ist ein bisschen weniger als feststellen. So vorhersagen?

Lehrerin: Schreibt euch bitte die Erklärung mit an den Rand, damit eure Fragezeichen geklärt sind. (*Schreibt Erklärung an die Tafel*). Okay. Können wir zum nächsten Abschnitt weitergehen? #00:14:37-7#

Die Lehrerin vermittelt oben, wie die Lesestrategie des Markierens erfolgen soll (prozedural) und welchen Nutzen sie hat (konditional). Das Markieren erfüllt in diesem Beispiel die Funktion, noch unverständliche Textstellen zu markieren und Fragezeichen am Rand zu notieren, um sich noch zu klärende Textstellen zu vergegenwärtigen (metakognitive Lesestrategie). Weiter wird den Lernenden durch das Notieren von Antworten zu den Fragezeichen verdeutlicht (prozedural), dass unverständliche Textstellen geklärt wurden (metakognitive Strategie). Sie kombiniert auch hier kognitive Strategien (Markieren) mit metakognitiven Strategien (Reflexion über unverständliche Textstellen).

Lehrerin: Jetzt hat man aber nicht immer die Möglichkeit, in die Gruppe hinein zu fragen, was etwas bedeutet. Welche Möglichkeit habe ich, Sina?

Sina: Duden!

Lehrerin: Jawohl, wenn ich einen Duden habe, kann ich da nachschlagen. Welche Möglichkeiten gibt es noch?

Sina: Internet.

Lehrerin: Im Internet kann ich gucken, so ist es. Ja, aber es gibt auch tatsächlich online Ausgaben von Duden. Wo kann ich noch reinschauen? Daniel?

Daniel: Jetzt vielleicht nicht reinschauen, aber die Eltern fragen.

Lehrerin: Ja, die wissen auch sehr viel oft. Ben?

Ben: Im Sachwortregister?

Lehrerin: Ja und das ist meistens in einem Sachwörterbuch, in einem Lexikon, ja? Kann ich auch nachgucken. Hab-, habe ich diese ganzen Dinge nicht zur Hand, bleibt mir eine letzte Möglichkeit, wenn ich kein Internet habe, kein Hilfsmittel wie den Duden, keinen Nachbarn, den ich fragen kann, was mache ich dann?

Anna: Und dann konnte ich's mit dem Textzusammenhang erfassen, dass ich das ...

Lehrerin: Genau, das ist eine gute Idee. Man kann aber auch einfach in den Text hier gucken und um den Begriff herum lesen. Also sprich, die ersten Sätze davor und die nächsten Sätze danach mehrmals lesen und wie mit dem Skalpell da mal die passenden Dinge herauszuschneiden. Also wenn ich schwierige Textstellen oder Begriffe habe, lese ich die Textstellen, um diese Begriffe herum mehrfach. Und zwar die, die davor stehen, kurz davor, und die, die kurz danach stehen. Und das tun wir jetzt. Alle Fragezeichen, Begriffe, die ihr in diesem letzten Abschnitt habt, versucht ihr mal mithilfe dieser Strategie zu lösen. Dass ihr um diese Begriffe herum noch zwei-, dreimal herum lest. #00:25:11-0#

Die Lehrerin diskutiert nun Möglichkeiten, wie schwierige Textstellen durch den Kontext erschlossen werden können (metakognitive Lesestrategie) und erläutert dies prozedural („... wie mit dem Skalpell da mal die passenden Dinge herauszuschneiden ... lese ich die Textstellen, um diese Begriffe herum mehrfach. Und zwar die, die davor stehen, kurz davor, und die, die kurz danach stehen“). Sie bezeichnet die Nutzung des Kontextes zudem explizit als „Strategie“ (deklarative Vermittlung), wenn keine Hilfsmittel, kein Internetzugang oder Eltern nicht zugegen sind. Ausserdem lässt sie die Lernenden dies eigenständig üben, um die eigenen Fragezeichen am Rand zu klären.

Abschliessend wird in der Unterrichtsstunde die Organisationsstrategie des Markierens während bzw. nach dem Lesen angewendet, sodass der Leseprozess hiermit weiter strukturiert wird (metakognitive Lesestrategie). Ziel des zweiten Markierens ist es, dass die Lernenden die wichtigsten Informationen mit einer

zweiten Farbe versehen, um später den Text in Sinnabschnitte einzuteilen und eine Visualisierung (Mind-Map) auf Grundlage der Markierungen und Sinnabschnitte zu erstellen. Somit zeigt die Lehrerin mit der Visualisierung ein weiterführendes, zweites Leseziel auf (metakognitive Lesestrategie).

Lehrerin: Dann dürft ihr jetzt noch einmal ein letztes Mal durch den Text und streicht euch die wichtigsten Informationen mit einer zweiten Farbe an, und zwar nur die wichtigsten. Das braucht ihr für die Mind-Map später. Wir haben mal drüber geredet, was passiert, wenn man den ganzen Text markiert. Diese Wörter, die die wesentlichen Inhalte des Textes zeigen, die muss ich mir anstreichen.

Lehrerin: (*geht rum*) Die wichtigsten Sachen anstreichen, Lisa. Mit einer zweiten Farbe.

Lehrerin: (*Flüsternd*) Ja genau. Ist schon fast ein bisschen viel. Schau mal, die Sina hat ein bisschen weniger als du und dann schau mal bei Anna, da ist es noch weniger. Also nicht zu viel.

Lehrerin: Mhm (*geht rum, bejahend*). Genau. Und nicht zu dunkle Farben nehmen, ne? Weil sonst kann man es nicht mehr lesen, wenn man es mit schwarz oder dunkelgrün unterstrichen hat. Jawohl, da schaut es gut aus, genau. Mhm (*bejahend*). Jan, bei dir schaut es auch gut aus. Max, das ist fast ein bisschen viel. Zeig mal deins, Miriam. Ja ist ein bisschen besser. Nicht zu viel unterstreichen, Miriam, die Kerninformationen. Wenn du dir alles unterstreichst, ne, dann ist es derselbe Effekt, wie wenn du gar nichts unterstrichen hättest. So leuchtet dir alles entgegen. Ja beim Flori wird es auch schon relativ viel. Nur die Schlüsselbegriffe. Ja genau, Vanessa, das schaut gut aus. Du musst gucken, dass es nicht zu viel wird, ne? Und beim Daniel schaut es auch gut aus. Also, wir halten nochmal fest, wir halten nochmal fest. Wichtig ist es, nicht zu viel zu unterstreichen. Wer hat denn mit neongelb gearbeitet? Daniel, halt mal deins hoch, zeig es mal. Der Flori hat einiges unterstrichen. Dreh dich mal um, dass auch die anderen sehen. Aber noch nicht alles, es könnte fast noch ein bisschen weniger sein. Der Philipp hat noch ein bisschen weniger unterstrichen, halt mal deins hoch. Aber ich glaub, das wird man nicht so gut sehen, weil dein ... sieht man das? Das Grün?

Lehrerin: Ihr arbeitet sozusagen den letzten Schritt, den wir heute vorhatten, zu Hause zu Ende, und zwar teilt ihr euch den Text in Sinnabschnitte und erstellt dann mithilfe der Sinnabschnitte und eurer Markierungen eine Mind-Map. #00:44:34-3#

Erneut findet eine explizite Vermittlung statt, indem erklärt und visualisiert wird, dass das Markieren der wichtigen Informationen durch eine weitere, nicht zu dunkle Farbe erfolgen und es sich dabei nicht um zu viele Textstellen handeln sollte (prozedural). Ergänzend erläutert die Lehrerin den Nutzen: Das Markieren von vielen Textstellen käme einem Nicht-Markieren gleich. Die Lehrerin macht zudem deutlich, dass das Markieren und Bilden von Sinnabschnitten der Visualisierung dienen soll (konditional). Sie stellt somit eine Beziehung zwischen kognitiven Strategiearten her, indem sie den Nutzen der einen Strategie für die Ausführung der anderen Strategie explizit erläutert. Ferner findet eine Reflexion über angemessenes Markieren statt, indem ein Abgleich mit Beispielmarkierungen anderer Lernender erfolgt.

3.3 Interpretation der beispielhaften Deutschstunde mit Blick auf die Gesamtstichprobe sowie das didaktische Förderkonzept

Die exemplarische Deutschstunde mit den Vermittlungsprozessen der Gesamtstichprobe vergleichend lassen sich Besonderheiten in der Beispielstunde, aber auch Gemeinsamkeiten mit den anderen beobachteten Deutschstunden ermitteln. Die Beobachtungsstudie des EILe-Projekts zeigt insgesamt, dass in 17 der 31 Stunden Lesestrategien explizit vermittelt wurden (Schmitz et al., im Druck). In etwa jeder zweiten Stunde lagen somit explizite Vermittlungsprozesse vor, wobei die Vermittlungspraxis im Fallbeispiel aufgrund der deklarativen, konditionalen und prozeduralen Erläuterungen durch die Lehrkraft herausragt. Eine entsprechende Explizitheit zeigt sich in der Gesamtstichprobe nämlich nur in fünf Stunden. Hervorzuheben ist in der Beispielstunde auch die erläuterte Kombination der Funktionalität von kognitiven Lesestrategien, welche in den anderen Stunden nicht beobachtet wurde. Konvergenzen besitzt die Beispielstunde mit der Gesamtstichprobe hinsichtlich der vermittelten kognitiven und metakognitiven Lesestrategiearten. In der Gesamtheit leiteten die Lehrkräfte überwiegend Organisationsstrategien wie das Markieren oder das überfliegende Lesen an. Elaborationsstrategien kamen im Vergleich zu Organisationsstrategien seltener zur Anwendung. Angesichts der metakognitiven Strategien lassen sich folgende Gemeinsamkeiten verzeichnen: In etwa der Hälfte aller beobachteten Stunden wurde ähnlich wie im Fallbeispiel ein Leseziel benannt oder erarbeitet und über schwierige Textstellen reflektiert, in 64% aller Stunden wurde analog zu der Beispielstunde der Strategieeinsatz geplant. Die Reflexion über das strategische Vorgehen stellt in der Beispielstunde eine Besonderheit dar, da diese metakognitive Lesestrategie in deutlich weniger Stunden der Gesamtstichprobe (39%) vermittelt wurde.

Insgesamt ragt die Vermittlung des selbstregulierten Lesens in der beispielhaften Stunde hinsichtlich ihrer Explizitheit, der kombinierten Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien und der Reflexion über strategisches Vorgehen im Vergleich mit der Gesamtstichprobe heraus. Dies ist überraschend, da an der Studie Lehrpersonen beobachtet wurden, die sich angesichts des Projektkontextes die Förderung selbstregulierten Lesens zum Ziel setzten. Es hätte folglich eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf die Facetten des selbstregulierten Lesens erwartet werden können. Ein Abgleich mit der Vermittlungspraxis von Lehrpersonen, die kein Förderziel umsetzen sollten und denen kein Förderkonzept vorlag, zeigt ferner, dass sich die Vermittlungspraxis in diesen Schulen nicht von den Projektschulen mit Förderkonzept unterscheidet (Schmitz et al., im Druck) – auch sei an dieser Stelle auf den Forschungsstand mit ähnlichen (inter-)nationalen Befunden in Abschnitt 2.2 und die Schwierigkeiten bzw. Bedingungen von Implementationsprozessen im schulischen Kontext hingewiesen (Gräsel & Parchmann, 2004). Die Ergebnisse der Gesamtstichprobe können somit ungeachtet des Förderziels und der ungewohnten Erhebungssituation als ein Abbild des regulären Deutschunterrichts im Umgang mit Sachtexten zu Beginn der Sekundarstufe I eingeordnet werden, wohingegen das Fallbeispiel herausragt.

4 Fazit und Ausblick

Die Beispielstunde illustriert, wie eine Lehrkraft einige Prinzipien einer gelingenden Vermittlung auf individuelle Weise in ihrem regulären Deutschunterricht integriert, ohne auf etablierte Methodentrainings o. ä. zurückzugreifen. Für die Lernenden in dieser fünften Klasse ergibt sich, unter Bezugnahme auf die theoretischen Prinzipien in Abschnitt 2.2, ein recht hohes Bildungspotenzial für den Erwerb selbstregulierten Lesens. Durch die expliziten Vermittlungsprozesse lernen sie verschiedene Lesestrategien als Techniken der Texterschließung kennen, reflektieren über ihren Nutzen und üben kognitive und metakognitive Lesestrategiearten zielgerichtet sowie kombiniert ein. Dies zeigt, dass es sich bei den theoretischen Vermittlungsprinzipien der Explizitheit um durchaus realisierbare Prinzipien für den Regelunterricht handelt, jedoch nicht sämtliche Strategiearten angeleitet und kombiniert werden können, da die Vermittlung stets mit Blick auf den Leseprozess sowie passend zum Sachtext und zur (Schreib-)Aufgabe bzw. Aufgabenstellung erfolgen sollte (Sturm, 2017). Wünschenswert wäre es darüber hinaus gewesen, wenn die Lehrkraft die Lesestrategien anhand des Beispieltexes unter Zuhilfenahme des Fördermaterials (Lesestrategiestreifen) erläutert und zusätzlich modelliert hätte (Duffy, 2002; Duke & Pearson, 2002) – wengleich vermutet werden kann, dass die Einführung der Lesestrategien bereits im ersten Schulhalbjahr erfolgte. Optimierungspotenzial liegt auch in der schriftlichen Fixierung der einzelnen lesestrategischen Teilprozesse vor, um den Schüler/-innen die schrittweise Erschließung des Textes zu vergegenwärtigen, die Memorierung der Strategien zu ermöglichen und um ihnen zu verdeutlichen, wie sie die auf dem Fördermaterial verankerten Lesestrategien bei der selbstständigen Erschließung von Sachtexten (z.B. bei Hausaufgaben) anwenden können. Mit der Analyse der beschriebenen Vermittlungsprozesse wurde in dieser Studie insbesondere das Unterrichtsangebot der Lehrkraft fokussiert, welches von Lernenden individuell wahrgenommen, verarbeitet und genutzt wird (Klieme & Rakoczy, 2008). Trotz der im Beispiel vorliegenden gelungenen Vermittlungsprozesse bleibt unbeantwortet, wie die Lernenden die Lerngelegenheiten zum selbstregulierten Lesen wahrnehmen, ob sie die Vermittlung für sich nutzen können und wie wirksam die Vermittlungsprozesse sind. Ausserdem ist fraglich, welche Vermittlungspraxis mit Blick auf das Lernpotenzial der exemplarischen Klasse und den Implementationsprozess sinnvoll bzw. notwendig gewesen wäre. So muss es sich in Unterrichtsstunden mit impliziter Vermittlung nicht um verbesserungswürdigen Unterricht handeln (Pflugmacher, 2016), wenn damit den Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen entsprochen wird. Zu Beginn der Sekundarstufe I sind entsprechende Voraussetzungen bei den Lernenden jedoch häufig noch nicht ausreichend ausgebildet, um den bekannten Schwierigkeiten im Umgang mit Sachtexten (Rosebrock & Nix, 2017; Weis et al., 2016) gerecht zu werden, weshalb eine explizite Vermittlung zu empfehlen wäre (Dignath & Büttner, 2018).

Lehrerseitige Vermittlungsprozesse bei der Leseförderung sollten zukünftig zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems noch stärker von der Deutschdidaktik in den Blick genommen werden und mit Blick auf die unterrichtlichen Rahmenbedingungen und zu lesenden Textsorten kontextualisiert werden, um den Unterricht langfristig zu verbessern und praktikable Förderkonzepte zu entwickeln, die einerseits wirksam sind, andererseits eine hohe ökologische Validität besitzen (Schilcher, 2019; Souvignier & Philipp, 2016).

Literatur

- Admiraal, W., van Schaik, P., Bastiaanse, T. & van Schaik-Maljaars, N. (2018). Teaching reading strategies in science and social sciences in secondary education. *International Association for Research in L1-Education*, 30, 1–15.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623.
- Artelt, C. et al. (2005). Expertise – Förderung von Lesekompetenz. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), (Bd. 17). Bonn, Berlin: BMBF.
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337–351). Göttingen: Hogrefe.
- Bräuer, C. (2015). Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Lese und Literaturunterricht*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11/3, S. 153–196). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M., Sommer, T. et al. (2007). *Lesen. Das Training*. Seelze: Friedrich.
- Bremerich-Vos, A., Stahns, R., Hußmann, A. & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In A. Hußmann et al. (Hrsg.), *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 279–296). Münster, New York: Waxmann.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2018): Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13, 127–157.
- El-Dinary, P. B. (2002). Challenges of Implementing Transactional Strategies Instruction for Reading Comprehension. In C. C. Block & M. Pressley (Hrsg.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (S. 201–215). New York, London: Guilford Press.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, An. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (Jahrbuch Grundschulforschung, 23, S. 2–11). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Herzmann, P., Micken, B. & Stralla, M. (2014). Lernstrategien als Anlass für Unterrichtsentwicklung. *Engagement*, 32(4), 242–251.
- Karstens, F., Schmitz, A. & Jost, J. (2019): Was kennzeichnet gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht? – Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch-psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven. *Leseforum*, 1, 1–13.
- Kleinbub, I. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand.
- KMK (2014) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. Köln: Wolters Kluwer.
- Kline, F. M., Deshler, D. D. & Schumaker, J. B. (1992). Implementing learning strategy instruction in class settings: a research perspective. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Hrsg.), *Promoting academic competence and literacy in school* (S. 361–406). San Diego: Academic Press.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H.-G. Holtappels, M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–31). Münster, New York: Waxmann.
- Kynast, C. (2017). Tiere in der Stadt. *Planet Wissen*. online: https://www.planet-wissen.de/natur/tier_und_mensch/tiere_der_stadt/index.html
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 161–193) Münster: Waxmann.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen A.J.S., van Schooten, E., Slegers, P.J.C., Arends, L.R. (2018). Effectiveness of reading strategy instruction in whole classrooms: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215–1239.

- Pflugmacher, T. (2016). Abstand durch Nähe – Nähe durch Abstand. Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 79–94). Heidelberg: Peter Lang.
- Philipp, M. (2014). Leseunterricht in der Grundschule - vom Ist-Zustand und vom Soll-Zustand. Was Beobachtungsstudien lehren. In R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 122–165). Berlin: DGLS
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2015). Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze Friedrich.
- Pressley, M., Wharton-McDonalds, R., Mistretta-Hampston, J. & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159–194.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. korrigierte Auflage. Hohengehren: Schneider.
- Schilcher, A. (2019). Acht Mythen der Leseförderung. Leseförderung zwischen Wissenschaft und Praxis. *Deutsch 5–10*, 61, 28–31.
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9–22). Münster, New York: Waxmann.
- Souvignier, E. (2014). Lesestrategien zur Förderung des Leseverständnisses und der Ansatz einer diagnosebasierten, individualisierten Leseförderung. In R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (167–182). Berlin: DGLS.
- Tarelli, I., Lankes, E.-M., Drossel, K & Gegenfurtner, A. (2012). Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011 - Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137–173). Münster: Waxmann.
- Taxis, S.-S., Stralla, M., Estner, C., Hermann, P. & Seufert, T. (2017). Clever Lernen. Professionalisierung von Lehrkräften in Bezug auf die Förderung lernstrategischer Schlüsselkompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 237–259). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitz, A. (2019). Reading instruction in 5th grade. Teachers' perspectives on promoting self-regulated reading in language and content area teaching. *Research in Subject Matter Teaching and Learning*, 2, 16–31.
- Schmitz, A. & Jost, J. (2019). Selbstreguliertes Lesen in der Sekundarstufe I aus der Sicht von Deutschlehrkräften. Ergebnisse einer Unterrichtstagebuch-Studie. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 205–214). Münster: Waxmann.
- Schmitz, A., Karstens, F. & Jost, J. (2020). Der Beobachtungsbogen Lestra-BD für die Analyse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext (schrift-)sprachlicher Bildung* (S. 103-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, A., Zeuch, N., Karstens, F., Meudt, S.-I., Souvignier, E. & Jost, J. (im Druck). Leseförderung im Schul- und Unterrichtsalltag implementieren. Erste Erkenntnisse des Evaluationsprojektes BiSS-EiLe. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturm, A. & Beerenwinkel, A. (2020). Schreibendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht – Grenzen und Möglichkeiten. *Leseforum*, 2, 1–19.
- Sturm, A. (2017). Texte zu Texten verfassen – vom schulischen Genre zum fachlichen Schreiben. *Leseforum*, 2, 1–16.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 - Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Münster: Waxmann.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. *Praxis Deutsch*, 31(1182), 6–15.
- Zimmerman, Barry J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Autorin

Anke Schmitz, Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für Empirische Forschung zu Sprache und Bildung an der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: sprachliche Bildung im (Fach-)Unterricht; Kohärenzbildung beim Textverstehen und textseitige sowie leserseitige Einflussfaktoren; Selbstregulation beim Lesen; Unterrichtsqualität.

Enseignement de la lecture autorégulée dans un cours d'allemand traditionnel

Anke Schmitz

Chapeau

La lecture autorégulée représente une compétence-clé non seulement à l'école mais aussi en milieu professionnel. Les enseignants d'allemand jouent un rôle essentiel dans la capacité qu'ont leurs élèves à acquérir cette compétence pendant leur scolarité. Cependant, l'application pratique de principes scientifiquement étayés pour le bon enseignement de la lecture autorégulée en classe représente un défi pour le corps enseignant. Ce dernier fait état d'une certaine insécurité en la matière et souhaite recevoir de l'aide. Le présent article décrit d'abord comment enseigner la lecture autorégulée en prenant comme exemple un cours d'allemand dans une classe de cinquième année. Une analyse de cas montre ensuite que l'enseignant applique de nombreux principes d'un enseignement réussi de la lecture autorégulée et que, par rapport à d'autres classes d'allemand, on observe aussi bien des particularités que des similitudes. Enfin, l'analyse indique que les principes théoriques d'enseignement sont parfaitement compatibles avec les activités d'un cours habituel, même s'il existe un potentiel d'amélioration.

Mots-clés

processus d'enseignement, lecture autorégulée, stratégies de lecture, cours d'allemand, observation en classe

Cet article a été publié dans le numéro 3/2020 de forumlecture.ch

Processi di insegnamento della lettura autoregolata nella pratica regolare dell'insegnamento del tedesco

Anke Schmitz

Riassunto

La lettura autoregolata costituisce una competenza chiave non solo nel contesto scolastico ma anche nella vita professionale. Gli insegnanti della lingua tedesca giocano un ruolo decisivo nella misura in cui gli studenti acquisiscono la capacità di lettura autoregolata durante il loro percorso scolastico. Tuttavia, l'attuazione di principi basati sull'evidenza di un insegnamento di successo della lettura autoregolata nella pratica dell'insegnamento costituisce una sfida per gli insegnanti. Questi ultimi mostrano insicurezze nell'insegnamento e auspicano l'introduzione di un sostegno. Questo contributo parte proprio da questo punto, descrivendo come si può insegnare la lettura autoregolata in quinta elementare utilizzando come esempio l'insegnamento del tedesco. L'analisi di un caso mostra che l'insegnante soddisfa molti dei principi di un insegnamento di successo della lettura autoregolata e che, rispetto ad altre lezioni, si evidenziano delle peculiarità, ma anche elementi comuni. L'analisi evidenzia anche che i principi teorici dell'insegnamento sono compatibili con il modo di agire nelle lezioni regolari, ma che esiste anche un potenziale di ottimizzazione.

Parole chiave

processi di insegnamento, lettura autoregolata, strategie di lettura, lezioni di tedesco, osservazione dell'insegnamento

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2020 di forumlettura.ch