

Leseförderung am Gymnasium

Dieter Höfer

AfL Frankfurt, 29.04.2008

Gliederung

- 1 Einleitung, Gliederung
- 2 Lesetheorie und Lesedidaktik
- 3 Lesekompetenz in IGLU und PISA
- 4 Leseförderung in Hessen (IQ-Evaluation)
- 5 Perspektiven der Leseförderung an hessischen Gymnasien

2 Lesetheorie und Lesedidaktik

- Literaturtheorien
- Sprach-und Kommunikationstheorien
- Lerntheorien und Lehr-Lernforschung
- Lesetheorie
- Lesedidaktik

Literaturtheorien

Literaturtheorien liefern den fachwissenschaftlichen Hintergrund eines qualifizierten Literaturunterrichts am Gymnasium.

Sie eröffnen vielfältige und unterschiedliche Zugangswege zur Interpretation literarischer Texte.

Hermeneutik, Literatursoziologie, Kritische Theorie, Rezeptionsästhetik, Diskurstheorie, Dekonstruktion u. a.

Sprach- und Kommunikationstheorien

Sprach- und Kommunikationstheorien stellen den fachwissenschaftlichen Hintergrund einer sprachlichen Analyse von Texten im Deutschunterricht des Gymnasiums dar.

Sie ermöglichen eine qualifizierte Erschließung der sprachlichen und kommunikativen Seite von Texten.

*Linguistik, Semiotik, Pragmatik,
konstruktivistische Kommunikationstheorie*

Lerntheorien und Lehr-Lernforschung

Lerntheorien sowie empirische Ergebnisse der Lehr-Lernforschung beschreiben und erklären die Abläufe von Lernprozessen.

Auf Schule bezogen, stellen sie somit Kenntnisse zu einer reflektierten Planung von Unterrichtsprozessen bereit.

Eine besondere Bedeutung für die angestrebten selbstständigen Lernprozesse erhalten hierbei auch die selbstregulativen Komponenten einer Überwachung der eigenen Lernprozesse durch die Lernenden.

Pädagogische Psychologie, konstruktivistische Lerntheorie

Lesetheorie

Die konstruktivistische Lesetheorie geht von einer Interaktion zwischen dem zu lesenden Text und dem Leser aus.

Der Text stellt das sprachliche Material bereit, der Lesende erschließt es schrittweise durch Dekodierung, Hypothesenbildung, -prüfung und -überarbeitung.

Es erfolgt die Bildung eines mentalen Modells, wobei bereits vorhandene Wissens- und Verstehensbestände und neu eingelesene Informationen und Sinnstrukturen miteinander verbunden werden.

Die konstruktivistische Lesetheorie erklärt somit die komplexen Verstehensabläufe beim Lesen.

Konstruktivistische Lesetheorie

Lesedidaktik

Die Lesedidaktik führt die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und lernpsychologischen Aspekte zusammen und reflektiert die konkreten Formen des Unterrichts.

Sie ist offen für Vielfalt und Komplexität der Perspektiven, Erkenntniszugänge und Gestaltungsformen.

Sie reflektiert die Zusammenhänge der Lesekompetenz mit den Feldern der kognitiven Anregung, der argumentativen Qualität, der Schreibkompetenz sowie der Motivation und Kreativität.

Reflexion und Handlungsorientierung werden dabei in einen komplexen Lese-, Verstehens- und Aneignungsprozess integriert.

3 Lesekompetenz in IGLU und PISA

IGLU 2001 und PISA 2003-E

Lesekompetenz IGLU 2001

Schweden		561	
Niederlande		554	
England		553	
	Baden-Württemb.		549
	Bayern		546
	Hessen		544
Deutschland		539	
	NRW		531
	Brandenburg		526
	Bremen		507
Norwegen		499	
Zypern		494	

Perzentile in IGLU 2001

	5 %	25 %	75 %	95 %
Schweden	448	521	605	663
Baden- Württemberg	436	510	592	646
Bayern	426	507	592	646
Hessen	429	503	588	643
Deutschland	419	497	586	640
NRW	409	487	580	636
Bremen	385	460	558	632
Zypern	352	441	551	619

IGLU Grundschulempfehlungen

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Bayern	45,2	24,9	29,8
NRW	31,8	34,7	33,8
Hessen	18,1	37,1	44,8
Deutschland	29,3	35,7	34,9
Baden- Württemberg	29,5	28,5	42,0

PISA 2003 Lesekompetenz

	Mittelwert Lesekompetenz		Mittelwert Lesekompetenz
Finnland	543	Bayern	518
Korea	534	Baden-W.	507
Kanada	528	Sachsen	504
Deutschland	491	Hessen	484
Slowakai	469	NRW	480
Türkei	441	Brandenburg	478
Mexiko	400	Bremen	467

PISA-E 2003 Lesekompetenz an Gymnasien

	PISA 2000	PISA 2003
Bayern	603	593
Baden-W	589	591
Schleswig-H.	588	585
Deutschland		586
Hessen	575	569
Berlin	571	565
Bremen	552	564
Brandenburg	555	561

PISA-E 2003 Hessen –
15-Jährige in Schulformen

Hauptschule	15,6 %
Berufsschule	5,2 %
Integrierte Gesamtschule	16,6 %
Realschule	27,0 %
Gymnasium	31,7 %

4 Leseförderung in Hessen

Eine Evaluationsstudie des
Instituts für Qualitätsentwicklung in
Wiesbaden (IQ)

März 2008

Leseförderung in Hessen

Eine Evaluation der Leseförderung in Hessen erbrachte im März 2008 folgende grundlegende Ergebnisse:

- 73 %
der Gymnasiallehrer geben an,
der Leseförderung heute mehr Raum zu geben als
früher.
- 37 %
der Gymnasiallehrer geben an,
ihren Unterricht unter dem Eindruck der PISA-
Ergebnisse verändert zu haben.

Leseförderung in Hessen

- 24 %
der Gymnasiallehrer geben an,
in ihrem Unterricht das Literacy-Konzept der
PISA-Studie zu berücksichtigen.
- 50 %
der Gymnasiallehrer geben an,
keine Zeit für neue Konzeptionen
in ihrem Unterricht zu haben.

Leseförderung in Hessen

- 100 %
der Gymnasiallehrer geben an,
dass neue Entwicklungen
zusätzliche Ressourcen erforderten.

Sachtexte im Deutschunterricht

*„Ich bearbeite in meinem Deutschunterricht
regelmäßig Sachtexte.“*

Stimmt genau	17,8 %
Stimmt eher	55,7 %
Stimmt eher nicht	24,8 %
Stimmt gar nicht	1,7 %

Diskontinuierliche Texte im Deutschunterricht

*„Ich bearbeite in meinem Deutschunterricht
regelmäßig diskontinuierliche Texte.“*

Stimmt genau	5,6 %
Stimmt eher	15,7 %
Stimmt eher nicht	60,9 %
Stimmt gar nicht	17,8 %

Zuständigkeit für Leseförderung

*„Für die Leseförderung ist alleine der
Deutschunterricht zuständig.“*

Stimmt genau	10 %
Stimmt eher	50 %
Stimmt eher nicht	30 %
Stimmt gar nicht	10 %

PISA-Risikogruppe an hessischen Gymnasien

- Die PISA-Risikogruppe im Bereich Lesekompetenz an hessischen Gymnasien bei den 15-Jährigen liegt bei ca. 1 %.
- In den jüngeren Jahrgangsstufen ist sie (vermutlich) etwas größer, da gerade hiervon Betroffene das Gymnasium vorzeitig verlassen.
- Dennoch klagen Gymnasiallehrer aller Jahrgangsstufen häufig über mangelnde Lesekompetenz ihrer Schüler.

Strategisches Ziel 2

- Wegen des geringen Anteils der Risiko-Schüler fühlen sich die meisten Gymnasien nicht betroffen.
- Der Auftrag, auch die guten und besonders guten Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern, ist an den meisten Gymnasien nicht bekannt.
- Die Vorgaben des Strategischen Ziels 2 sind somit für die große Mehrheit der hessischen Gymnasien bisher nicht handlungsleitend.

Kritik an den gegebenen Rahmenbedingungen

- Leseförderung wird in allgemeiner Form für eine wesentliche Aufgabe gehalten.
- Die bestehenden Rahmenbedingungen werden jedoch von einer sehr großen Mehrheit für unzureichend gehalten:
 - zu große Klassen,
 - viel zu wenig Ressourcen für Förderprogramme,
 - zu viele Reformbaustellen gleichzeitig,
 - Zeitmangel insbesondere in Folge von G8.

Selbsteinschätzung der Diagnosefähigkeit

*„ Ich weiß genau,
was ein Schüler schon gut kann und was er noch lernen
muss.“*

Stimmt genau	11 %
Stimmt eher	74 %
Stimmt eher nicht	14 %
Stimmt gar nicht	1 %

Selbsteinschätzung der Diagnosefähigkeit

„Es gibt Schüler, deren Lesekompetenz ich kaum einschätzen kann.“

Stimmt genau	3 %
Stimmt eher	19 %
Stimmt eher nicht	55 %
Stimmt gar nicht	23 %

Selbsteinschätzung der Diagnosefähigkeit

„Ich merke sofort, wenn ein Schüler etwas nicht verstanden hat.“

Stimmt genau	17 %
Stimmt eher	66 %
Stimmt eher nicht	16 %
Stimmt gar nicht	1%

Fazit zur Diagnosefähigkeit

- Die hessischen Gymnasiallehrer haben große Zweifel am Sinn individual-diagnostischer Verfahren.
- Sie setzen die individuelle Diagnose häufig mit einer verbesserten Bewertungsgrundlage (Notengebung) gleich.
- Der förderpädagogische Zusammenhang diagnostischer Verfahren wird häufig nicht gesehen.
- Diagnoseinstrumente werden nur sehr selten im Zusammenhang einer Individualisierung des Unterrichts eingesetzt.

Lesemotivation und Lesekultur

Leseförderung wird an hessischen Gymnasien vor allem als Förderung der Lesemotivation und Entwicklung der Lesekultur verstanden:

- Bereitstellung von Räumen, in die sich Schüler zum Lesen zurückziehen können (ca. 55 %);
- Angebot vielfältiger Leseanreize (ca. 65 %);
- Vorhandensein einer attraktiven Schulbibliothek (ca. 65%).

Lesemotivation und Lesekultur in einzelnen Angeboten

Als besondere Formen zur Förderung der Lesemotivation und zur Entwicklung der Lesekultur an den Schulen werden genannt:

- Teilnahme am Vorlesewettbewerb der Klasse 6,
- Beteiligung an „Antolin“,
- Autorenlesungen,
- Lesenächte,
- Buchausstellungen,
- Fördermaßnahmen für Jungen,
- Zeitungsprojekte.

Lesemotivation im Deutschunterricht

Selbsteinschätzung der Deutschlehrer

- „Ich beteilige meine Schüler an der Auswahl der Lektüren.“ (ca. 90 %)
- „Ich versuche, bei der Auswahl der Lektüren die Vorlieben der Schüler zu treffen.“ (ca. 90 %)
- „Mir gelingt es immer wieder, das Interesse der Schüler an den im Unterricht behandelten Texten zu wecken.“ (ca. 90 %)

Lesestrategien

„Bei anspruchsvollen Texten sollen meine Schüler bestimmte Verfahren der Texterschließung anwenden.“

Stimmt ganz genau	32 %
Stimmt eher	60 %
Stimmt eher nicht	7 %
Stimmt gar nicht	1 %

Lesestrategien

„In meinem Unterricht wird geübt, Texte zusammenzufassen.“

Stimmt ganz genau	55 %
Stimmt eher	41 %
Stimmt eher nicht	4 %
Stimmt gar nicht	0 %

Lesestrategien

„Die selbstständige Arbeit der Schüler mit Texten spielt in meinem Unterricht eine große Rolle.“

Stimmt ganz genau	41 %
Stimmt eher	52 %
Stimmt eher nicht	7 %
Stimmt gar nicht	0 %

Lesestrategien

„In meinem Unterricht vermittele ich Lesestrategien zur Texterschließung.“

Stimmt ganz genau	44 %
Stimmt eher	52 %
Stimmt eher nicht	4 %
Stimmt gar nicht	0 %

Lesestrategien

Die häufigsten Angaben zu den vermittelten Lesestrategien sind:

- Fünf-Schritt-Lesemethode,
- Lesemethoden nach Klippert,
- „Textdetektive“ nach Gold,
- Markierung zentraler Begriffe,
- Überschriften für einzelne Absätze finden.

Individuelle Förderung - Umgang mit Heterogenität

- Die allgemeine Bereitschaft zur individuellen Förderung ist unter den Lehrkräften für Deutsch sehr hoch. (96 %)
- Fast alle geben ihren Schülern auch individuelle Rückmeldungen zum Stand ihrer jeweiligen Lesekompetenz. (95 %)
- Mit niveau-unterscheidenden Materialien (Binnendifferenzierung) arbeitet knapp die Hälfte der Deutschlehrkräfte gelegentlich. (46 %)
- Mit Portfolios oder Lerntagebüchern arbeitet nur ein gutes Drittel der Deutschlehrkräfte von Zeit zu Zeit. (39 %)

Individuelle Förderung - Umgang mit Heterogenität

- Unterrichtskonzepte, die Aspekte der Selbstorganisation des Lernens betonen, sind den meisten Lehrkräften für Deutsch an hessischen Gymnasien eher fremd.
- Die verpflichtend vorgeschriebenen Förderpläne treffen bei den Lehrkräften auf einhellige Ablehnung.
- Der Sinn dieser Art der „Förderplanung“ wird nicht gesehen; es erfolgt eine nur formale „Abarbeitung“.

Leseförderung im Kontext

Spezifische Erwartungen von Gymnasiallehrkräften

- Die Deutschlehrkräfte an hessischen Gymnasien halten eine intensive Verbindung von Literatur- und Sprachunterricht für wesentlich.
- Auch bei der Erarbeitung des Leseverständnisses legen sie größten Wert auf argumentative Qualität. (97 %)
- Sie wünschen eine intensive Verbindung von Leseunterricht mit produktionsorientierten Formen des kreativen Arbeitens. (85 %)

Unterstützungsbedarf für Leseförderung

- Kleinere Klassen sind die Hauptforderung der hessischen Lehrkräfte an Gymnasien. Nur so sei eine verbesserte individuelle Förderung realisierbar.

(Durchschnittsgröße Klassen 5 an hessischen Gymnasien: 29,5 Schülerinnen und Schüler)

- Mehr Wochenstunden laut Stundentafel für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I.

(Gymnasium im G8-Modus 23 Stunden Deutsch in der Sekundarstufe I gegenüber 25 Stunden bei G9)

Unterstützungsbedarf für Leseförderung

- Mehr Förderstunden für leseschwache Schülerinnen und Schüler.

(Gemeint ist hier nicht die PISA-Risikogruppe, sondern diejenigen, die sich am Gymnasium mit den dort gelesenen Texten schwer tun.)

- Bessere Sachmittelausstattung zur Leseförderung durch die jeweiligen Schulträger.

(Diesbezüglich gibt es offenbar große Unterschiede in den Schulamtsbezirken.)

Zielvereinbarungen mit den Schulämtern

„Es gibt eine Zielvereinbarung zur Leseförderung mit dem Staatlichen Schulamt.“

Ist mir bekannt	15 %
Ist mir nicht bekannt	43 %
Lehrkräfte einer Schule antworten uneinheitlich	42 %

Kritik der Lehrkräfte: Flächendeckende, gleichlautende Zielvereinbarungen seien lediglich eine neue Form der traditionellen Erlasse und Verfügungen der Schulaufsicht.

Kritik der Gymnasiallehrkräfte an den Leseförderungsinitiativen der Schulämter

- Die Gymnasien seien eigentlich nicht betroffen (siehe Risikogruppe), würden aber dennoch verpflichtet, Zielvereinbarungen zur Leseförderung abzuschließen.
- Die Lehrkräfte wüssten selbst am besten, was an Leseförderung erforderlich sei. Eigenverantwortliche Schulen benötigten deshalb keine Vorschriften.
- Es gebe ein Übermaß weitreichender Vorgaben, die mit den vorhandenen Ressourcen nicht zu erreichen seien.

Rolle der Fachberater für Leseförderung an den Staatlichen Schulämtern

„Die Fachberater des SSA sind für die Fachkonferenz Deutsch eine wichtige Hilfe.“

Stimmt ganz genau	3 %
Stimmt eher	17 %
Stimmt eher nicht	43 %
Stimmt gar nicht	37 %

Fortbildungsangebote der Staatlichen Schulämter

*„Das allgemeine Fortbildungsangebot des
Staatlichen Schulamts entspricht meinen
Bedürfnissen.“*

Fortbildungsangebot allgemein	28 % (trifft zu)
Fortbildungsangebot Lesekompetenz	34 % (trifft zu)

Teilnahme an Fortbildungen des Staatlichen Schulamts zur Leseförderung

„An Angeboten des SSA zur Leseförderung habe ich in den beiden letzten Jahren teilgenommen.“

Gar nicht	40 %
1 Tag	38 %
2 Tage	10 %
Mehr als 2 Tage	12 %

Teilnahmewunsch an Fortbildungen zur Leseförderung

„In den nächsten beiden Jahren möchte ich an Fortbildungen zur Leseförderung teilnehmen.“

Stimmt ganz genau	39 %
Stimmt eher	41 %
Stimmt eher nicht	13 %
Stimmt gar nicht	7 %

Fortbildungswünsche zur Lesekompetenz nach Themenfeldern

Leseförderung allgemein	78 %
Fördern und Beraten	76 %
Diagnosekompetenz	75 %
Deutschdidaktik	68 %
Methodentraining allgemein	64 %

Fortbildungen zur Lesekompetenz allgemein

- Hinsichtlich der Fortbildungswünsche zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Deutschlehrkräften der verschiedenen Schulformen.
- Frauen sind signifikant stärker an künftigen Fortbildungen zur Lesekompetenz interessiert als Männer.
- Letzteres trifft auch für die Häufigkeit der tatsächlichen Teilnahme an Lesekompetenz-Fortbildungen in der Vergangenheit zu.

5 Perspektiven der Leseförderung an hessischen Gymnasien

Qualitätsentwicklung und Fortbildung:

- a) Möglichkeiten im Rahmen der heutigen Situation
- b) Langfristige Zukunftsperspektiven

5.1 Bildungsstandards, Kompetenzorientierung

- Auch der Bereich der Lesekompetenz ist in den aktuellen Prozess der Umsteuerung des hessischen Schulsystems, weg von den bisherigen Lehrplänen, hin zu Bildungsplänen und Kerncurricula, einbezogen.
- Die dabei geforderte Kompetenzorientierung ist für den Bereich der Lesedidaktik und des Leseunterrichts insofern unproblematisch, als nach konstruktivistischem Leseverständnis ohnehin der Aufbau der Lesekompetenz von zentraler Bedeutung ist.
- Bildungsstandards und Kerncurricula, die künftig die bisherigen Lehrpläne ersetzen sollen, werden ebenfalls auf der Grundlage dieser Kompetenzorientierung aufgebaut sein. Dies gilt auch für den Bereich des Leseunterrichts.

5.2a Fragend-entwickelnder Deutschunterricht

- Die vorliegenden Berichte der hessischen Schulinspektion bestätigen die Befunde früherer Untersuchungen zum Deutschunterricht an hessischen Gymnasien, die besagen, dass das „fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch“ die mit Abstand am häufigsten verwendete Unterrichtsform darstelle.
- Auch hierbei zeigen sich jedoch erhebliche Qualitätsunterschiede hinsichtlich:
 - des kognitiven Anregungsgehalts der Materialien und Inhalte,
 - der Differenzierungsmöglichkeiten derselben,
 - der langfristigen Reichweite der behandelten Themen,
 - der argumentativen Qualitätsstandards,
 - der Motivation und des Beteiligungsgrades.

5.2b Fragend-entwickelnder Deutschunterricht

- Je höher die im Unterricht mit der Methode des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs erreichten Qualitätsstandards in den genannten Teilbereichen sind, desto besser sind die Chancen für eine gute Lernleistung der beteiligten Schüler.
- Lehrerfortbildung, die um die Verbreitung des „fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“ weiß, sollte daher mit gezielten Angeboten (Information und Workshops) auf eine Qualitätsverbesserung in diesen Bereichen hinzuwirken versuchen.
- Solche Fortbildungen sind praxisnah, erfolgversprechend, kurzfristig möglich und im Rahmen der bestehenden Strukturen zu verwirklichen. Sie zielen auf eine Qualitätsverbesserung, ohne in die nur schwer änderbaren Skripte der Lehrkräfte einzugreifen.

5.3a Lesen als fächerübergreifendes Anliegen

- Die Evaluationen des IQ belegen klar, dass an hessischen Gymnasien Lesen als Aufgabe aller Fächer nur in Ausnahmefällen unterrichtet wird.
- Deutsch muss sich in dieser Situation zu seiner Aufgabe als Leitfach der Lesedidaktik bekennen und für die Grundlagen in einem über die Jahrgangsstufen des Gymnasiums verteilten Methoden-Spiralcurriculum selbst sorgen.
- Das bedeutet, in Deutsch müssen Lesestrategien zum systematischen Erarbeitung eines Textverständnisses auf breit gefächerter Grundlage der Textsorten und Textformate eingeführt werden.

5.3b Lesen als fächerübergreifendes Anliegen

- Je mehr Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer in ein solches Lesecurriculum einbezogen werden können, desto besser sind die Realisierungschancen hinsichtlich der angestrebten Entwicklung der Lesekompetenz in allen Fächern.
- In einer thematischen Gesamtkonferenz sollte allen Lehrkräften einer Schule durch eine Fachkraft (Lese Koordinator) eine Grundinformation über die Verstehensabläufe beim Lesen vermittelt werden.
- Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer sollte zudem ein festes Modul in jedem Lehramtsstudium an der Universität und jeder Lehrerbildung in der zweiten Phase (LiV) sein. Lehrerfortbildung hat die Aufgabe, schulische Lesekoordinatoren entsprechend weiterzubilden.

5.4 Lesestrategien

- Jeder Lesende verwendet „Lesestrategien“; anders ist die Herstellung von Textverständnis bei komplexen Texten nicht möglich. Die internalisierten Leseweisen und subjektiven Muster der Texterschließung sind jedoch den Lesenden nicht bewusst.
- Beim Unterrichten von Lesestrategien geht es daher darum, diese intuitiv und unsystematisch verwendeten Vorgehensweisen zu systematisieren und zu komplettieren sowie sie bewusst und verfügbar zu machen.
- Lesestrategien müssen in einem qualifizierten Deutschunterricht eingeführt und eingeübt werden. Im Sinne eines die Jahrgänge des Gymnasiums durchlaufenden Spiralcurriculums sollen dabei bei zunehmendem Schwierigkeitsgrad alle grundlegenden Textsorten und Textformate behandelt werden.

5.5 Lesemotivation

- An hessischen Gymnasien gibt es eine Vielzahl interessanter und erfolgreicher Programme zur Entwicklung der Lesemotivation und zum Aufbau einer Lesekultur an den Schulen. Diese beziehen sich sowohl auf unterrichtliche als auch auf außerunterrichtliche Projekte.
- Wichtig erscheint diesbezüglich die Information über besonders gelungene Beispiele und besonders erfolgreiche Initiativen. Die Möglichkeiten der Kommunikation mit elektronischen Medien sollten hierbei genutzt werden.
- Alle internationalen wie nationalen Vergleichsuntersuchungen belegen die Notwendigkeit besonderer Programme einer Leseförderung für Jungen. Gerade hier stellen sich auch Aufgaben für die Lehrerfortbildung.

5.6 Argumentationsqualität

- Der Erwerb von Lesekompetenz entfaltet sich im Deutschunterricht im Zuge einer Reflexion über Bedeutungs- und Sinnstrukturen und des diskursiven Austauschs hierüber.
- So gesehen handelt es sich hierbei immer auch um kommunikative Prozesse. Ein wesentlicher Qualitätsstandard ist dabei die Anforderung an das argumentative Niveau dieser Austausch- und Diskussionsprozesse.
- Gerade am Gymnasium ist es notwendig – bei aller Freiheit der subjektiven Meinung –, hier auf differenzierte Begründungen, komplexe Argumentation und klare Belege hinzuwirken.

5.7a Lesen und Denken

- Am Beispiel der Elaboration von Lesestrategien und Argumentationsweisen konnte gezeigt werden, dass für lesedidaktische Qualifizierungsprozesse dem bewussten Verfügbarmachen intuitiv ablaufender Prozesse eine hohe Bedeutung zukommt.
- In ähnlicher Weise lassen sich auch andere Bereiche eines anspruchsvollen Leseunterrichts in systematischer Form vermitteln:
 - Interpretationsmodelle,
 - analytische Modelle,
 - heuristische Modelle,
 - Systemmodelle,
 - philosophische Modelle.

5.7b Lesen und Denken

- Lesekompetenz erweist sich durch die Fähigkeit, ein angemessenes komplexes Textverständnis aufzubauen und dabei das Gelesene bzw. Gelernte in bereits vorhandene Bestände des Sach- und Weltwissens einzuordnen.
- Nach der konstruktivistischen Lesetheorie ist hierzu der Aufbau eines komplexen mentalen Modells, in das die Textinhalte und das entsprechende Vorwissen integriert werden können, erforderlich.
- Zum Aufbau solcher komplexer Modelle kommt folgenden Komponenten eine besondere Bedeutung zu:
 - unterschiedliche Perspektiven und Dimensionen,
 - Zugänge aus unterschiedlichen Fachwissenschaften,
 - Oberflächen- und Tiefenstrukturen,
 - Wechselwirkungen neben linearen Richtungseffekten,
 - komplexe Erklärungsnetze neben kausalen Ketten.

5.7c Lesen und Denken

- Bei den geschilderten Modellkomponenten geht es einerseits um analytische Kategorien und andererseits Einordnungskategorien. Ihre Verwendung ist auch in Bereichen möglich, die bislang für einen Lernenden noch nicht erschlossen sind.
- Die Kenntnis und Verwendung solcher Modelle erlaubt bei Texten, die sich bei erster Lektüre nicht oder nur teilweise erschließen, vielfältige Formen der Transfer-Erprobung.
- So können Erkenntniszugänge und Lösungsstrategien, die aus anderen Feldern bekannt sind, zunächst probeweise eingesetzt werden. Wenn sich ein Verstehenszugang eröffnet, kann dieser weiter verfolgt werden, wenn nicht, so muss die Hypothese modifiziert oder aufgegeben werden.
- Gerade für die Unterrichtsqualität eines Gymnasiums kommt dem skizzierten Zusammenhang einer bewussten Modellbildung im Bereich „Lesen und Denken“ eine große Bedeutung zu.

5.8 Selbststeuerung des Lernprozesses

- Der angestrebten bewussten Verfügung über die dargestellten Zugangs-, Verstehens- und Einordnungsmodelle entspricht im Bereich des Lernens die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess aktiv und selbstbestimmt zu steuern.
- Hinzu kommt die Kompetenz, selbstkritisch zu bewerten, in welchem Maß und bis zu welchem Grad der Lernprozess bereits gekommen ist bzw. wo noch Informationsbedarf und Verstehensprobleme bestehen.
- Diese Formen des selbstständigen Arbeitens und der selbstregulierten Überwachung und Gestaltung der eigenen Lernprozesse sind gerade am Gymnasium – und ganz besonders unter den Bedingungen von G8 – von zentraler Bedeutung.

5.9 Diagnose und Förderung

- Die Beherrschung von Instrumenten einer differenzierten individuellen Diagnose der Lesekompetenz ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal eines künftigen Leseunterrichts. An hessischen Gymnasien verfügen heute nur wenige Lehrkräfte über entsprechende Qualifikationen.
- Es ist eine Aufgabe der Lehrerausbildung (1. Und 2. Phase) und der Lehrerfortbildung, dies zu ändern. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Diagnoseverfahren ihren Wert im Zuge einer entsprechenden Förderpädagogik haben; es geht dabei nicht um eine Verfeinerung von Grundlagen der Notengebung.
- Für eine solche Förderpädagogik zur Lesekompetenz fehlt es der Mehrheit der hessischen Gymnasien heute sowohl an einer entsprechenden Konzeption und am hierzu notwendigen qualifizierten Personal als auch an den erforderlichen Ressourcen (Fördermaterial, Förderstunden etc.).

5.10 Individualisierung des Leseunterrichts

- Noch geringer ausgeprägt als die Förderkompetenzen sind die Fähigkeiten der hessischen Gymnasiallehrer in Hinsicht auf zukunftssträchtige Modelle einer weitreichenden Individualisierung von Lernprozessen zum Aufbau von Lesekompetenz.
- Dabei ist gerade beim Erwerb der Lesekompetenz ganz offenkundig, dass diese nur von jedem einzelnen Schüler, von jeder einzelnen Schülerin individuell erworben werden kann, was eine Individualisierung dieser Lernprozesse geradezu nahe legt.
- Eine weitreichende Individualisierung von Lernprozessen setzt jedoch die Änderung grundlegender Skripte von Lehrkräften voraus. Wenn diese erfolgreich sein soll, sind umfangreiche Fortbildungsprogramme, ein längerfristiges Arbeiten in festen, kooperierenden Gruppen und ein qualifiziertes Coaching unerlässlich. Solche Bedingungen sind heute jedoch nicht erkennbar.