

## Vielfältige Verstehensprozesse beim Lesen

# Lesefreude bei Kindern wecken

**Beim Lesen läuft eine Vielzahl von Prozessen ab. Damit ein Text verstanden wird, müssen die Anforderungen des Textes mit den Fähigkeiten und motivationalen Einstellungen des Lesers übereinstimmen. Die Eltern können die Lesemotivation ihrer Kinder beeinflussen, indem sie mit ihnen über Gelesenes sprechen. Bestärken sie die Kinder in ihren Leseaktivitäten. Setzen sie sie aber nicht unter Druck.**

**Die meisten Erwachsenen haben das Lesen so weit automatisiert, dass sie sich der ablaufenden Prozesse nicht bewusst sind.** Für das

Verstehen eines Textes sind die Qualität der Dekodierung von Wort und Satz, der Text selbst, der Leser, aber auch das Lernumfeld wichtig. Beim Lesen muss sich der Leser eine Vorstellung über das Gelesene machen und dieses mit seinem bestehenden Wissen verbinden. Die Verstehensprozesse finden auf Wort-, Satz- und Textebene statt. Buchstaben, Buchstabengruppen oder ganze Wörter müssen verarbeitet werden. Das Verstehen einzelner Wörter garantiert jedoch nicht das Verstehen ganzer Sätze und längerer Textabschnitte. Der Leser muss Wörter und Sätze aufeinander beziehen und diese mit vorhandenem Wissen verbinden, um ein mentales Modell des Gelesenen aufbauen zu können. Der Text selbst kann diese Verarbeitungsprozesse begünstigen oder erschweren.

### **Klarheit, Kürze und Prägnanz einhalten**

Die Lesbarkeitsforschung geht davon aus, dass Wortwahl und Satzgliederung von entscheidender Bedeutung für das Verstehen sind. Autoren können die Lesbarkeit ihrer Texte verbessern, indem sie die Grundsätze Einfachheit, klare Gliederung, Kürze und Prägnanz einhalten (Langer/Schulz v. Thun/Tausch 2006). Auf Leserseite sind neben den kognitiven Fähigkeiten die Aufmerksamkeit beim Lesen, Verarbeitungsstrategien und Motivation zentral. Für die Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten ist das kulturelle und soziale Umfeld wichtig. Die Basis bilden die in der Familie vorhandenen Bücher und das Leseklima. Gemeinsame Leseaktivitäten und die damit verbundenen Gespräche wirken sich auf den Aufbau von

Wortschatz, die Lesemotivation und die Lesefähigkeiten aus (Hurrelmann/Hammer/Nieß 1995).

Lesen und Textverarbeitung erfolgen individuell und hängen vom Vorwissen und den kognitiven Strukturen des Lesers ab. Die Verarbeitungsprozesse können aber auch sozial ablaufen: beim Vorlesen, bei Gesprächen über Gelesenes in der Familie und mit Freunden oder im Literaturunterricht. Derartige lesebezogene Gespräche werden als Anschlusskommunikation bezeichnet und sind für die Leseentwicklung und das Leseverstehen zentral. In der Anschlusskommunikation wird der Leser mit anderen, möglicherweise von seinen Vorstellungen abweichenden Lesarten konfrontiert. Dies führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text. Die Verarbeitung der verschiedenen Lesarten selbst ist aber wiederum individuell, sodass jede Person eine andere Vorstellung über das Gelesene entwickelt.

### **Lesenkönnen macht Freude**

Die in der Familie vorhandene Lesekultur ist zentral für die Leseentwicklung. Das Vorlesen und die Anschlusskommunikation begünstigen das spätere Lesen lernen. Die Kinder lernen die Sprachstruktur kennen und setzen sich schon früh mit einer abstrakteren Sprache auseinander. Phonologisches Bewusstsein und Wortschatz werden erweitert. Die Vorlesesituation stärkt die Beziehung zwischen Eltern und Kind, was dem Kind Geborgenheit vermittelt und Glücksgefühle auslöst; diese werden später von Jugendlichen und Erwachsenen beim Lesen (unbewusst) wieder erlebt und bilden die Grundlage der Lesemotivation.



**Autorin |**  
Dr. phil. Ursula Maria Stalder, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kanton Wallis, Dienststelle für Hochschulwesen, Departement für Bildung und Sicherheit, Verantwortliche für den Bereich „Evaluation und Unterstützung der tertiären Bildung“

ursula.stalder@admin.vs.ch

Bei der Lesemotivation handelt es sich um ein multidimensionales Konstrukt, das auf mehreren Motivationstheorien aufbaut. Sie wird auf das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie zurückgeführt. Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen wird als Selbstkonzept definiert. Das lesebezogene Selbstkonzept wird durch Rückmeldungen der Umgebung auf Leseaktivitäten aufgebaut. Die Fähigkeit, gut lesen zu können, ist maßgeblich dafür verantwortlich, dass wir beim Lesen Freude empfinden können. Die Lesefreude wird aber nicht nur von uns selbst, sondern auch von äußeren Einflüssen bestimmt: beispielsweise davon, ob wir einen Text aus schulischen oder beruflichen Gründen lesen müssen, ob uns das behandelte Thema interessiert, oder ob wir einen Text aus reinem Vergnügen lesen. Das Interesse am Gelesenen bestimmt nicht nur, wie aufmerksam wir lesen, sondern auch die Tiefe der Verarbeitung. Inhalte, die uns interessieren, werden besser mit bestehendem Vorwissen verbunden und somit besser verstanden (Schiefele 2009). Interesse und Vergnügen beim Lesen können dazu führen, dass sich ein Leser so vertieft und mit dem Gelesenen identifiziert, dass er seine Umgebung vergisst und jegliches Zeitgefühl verliert. Diese starke Form der Lesemotivation wird als Involviertheit bezeichnet (Schallert/Reed 1997) und kann bei Kindern und Jugendlichen beobachtet werden, die völlig in eine Geschichte eintauchen sowie Freude und Trauer ihrer Protagonisten miterleben.

Andererseits gibt es Kinder und Jugendliche, insbesondere Jungen, die nur lesen, wenn es unbedingt sein muss. Eltern versuchen dem häufig entgegenzuwirken, indem sie ihre Kinder zum Lesen auffordern. Vorliegende Studie zeigt, dass dies kontraproduktiv ist und statt der gewünschten Leseaktivität eine Verringerung der Lesemotivation nach sich zieht. Die lesebezogenen Fähigkeiten werden infrage gestellt und letztlich insgesamt die Lesefähigkeiten verringert.

**Befragung von Jugendlichen zum Lesen**

2006 und 2007 wurden im Rahmen eines Projektes des schweizerischen Nationalfonds 1662 Jugendliche des 8. und 9. Schuljahres aus 82 Klassen in den Kantonen Aargau, Basel und Bern befragt. 1181 Jugendliche nahmen zu beiden Zeitpunkten an der Befragung teil und wurden in die Stichprobe aufgenommen. Es handelte sich um 556 Jungen und 625 Mädchen im Alter von 15.5 Jahren (SD=.60) zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Das Motivationsmodell wurde mit MPlus gerechnet. Zum Einsatz kam ein autoregressives Modell, in Kombination mit einer Mehrgruppenanalyse. Der Einfluss der Klassen wurde kontrolliert.

Die Lesekompetenz, die motivationalen Faktoren und die Anschlusskommunikation wurden teilweise aus bestehenden Fragebögen und Tests modifiziert übernommen bzw. neu konstruiert. Die verschiedenen Konstrukte weisen eine Reliabilität zwischen .76 und .90 auf (Stalder 2013). Das in Abbildung 2 dargestellte Modell für Mädchen und Jungen zeigt die Wirkungszusammenhänge zwischen Anschlusskommunikation, Motivation und Lesekompetenz. Im Folgenden wird nicht ausführlich auf die einzelnen Kennwerte eingegangen, sondern vor allem auf die Wirkungszusammenhänge. Zum besseren Verständnis dennoch einige Anmerkungen zu den Kennwerten:

Die an Wirkpfeilen angegebenen Kennwerte verweisen auf die Stärke der Wirkrichtung oder der Zusammenhänge zwischen den Faktoren. Je höher die absoluten Werte ausfallen, umso stärker ist die Wirkung. Die Prozentwerte (aufgeklärte Varianz) geben an, wie gut die Streuung im Modell erklärt werden kann. Niedrige Werte weisen darauf hin,

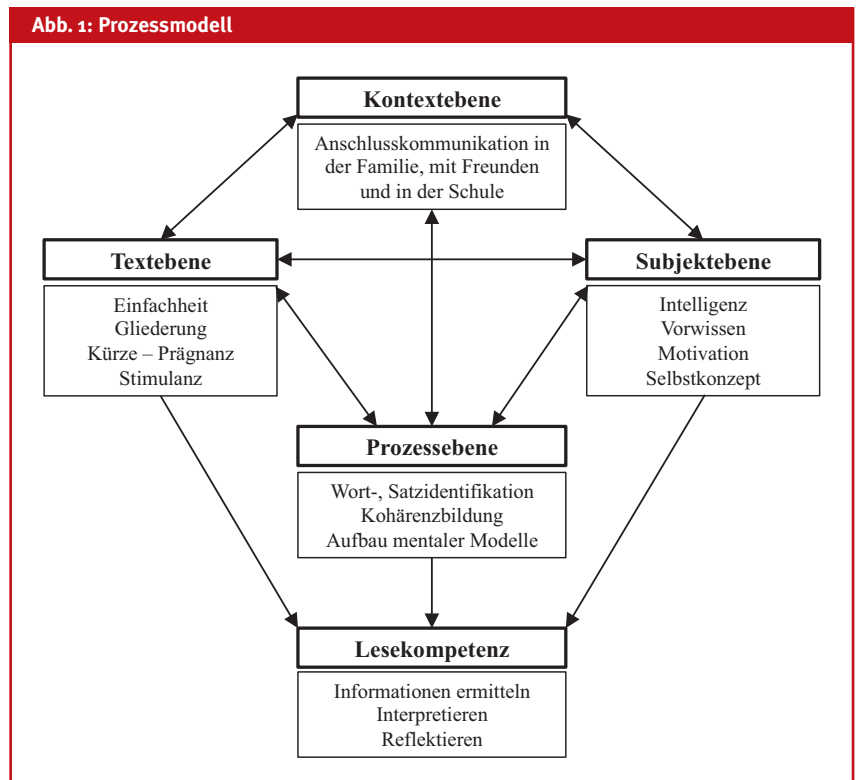
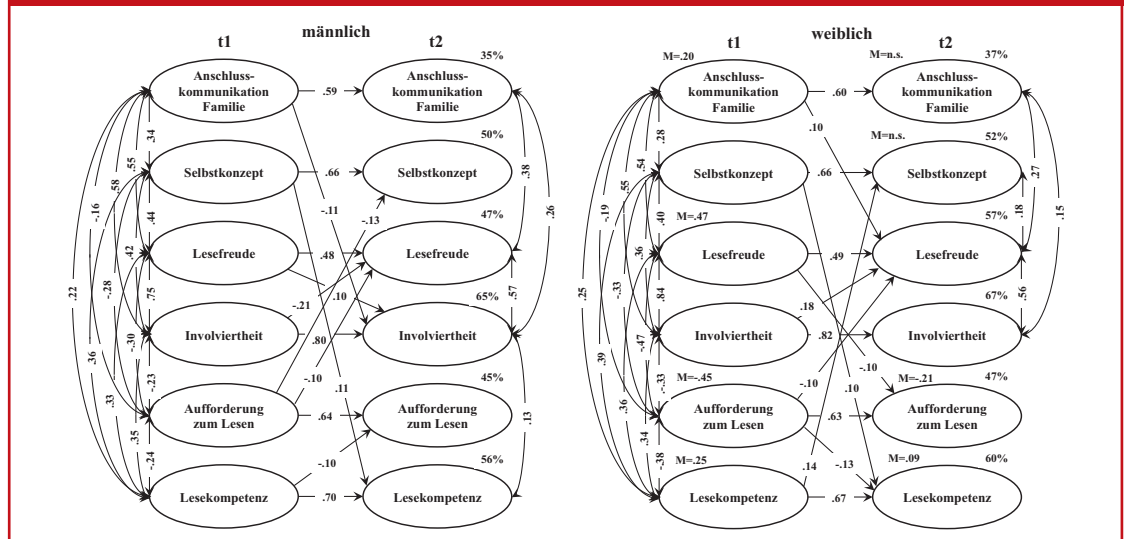


Abb. 2: Wirkungsmodell



dass noch andere, nicht gemessene Indikatoren vorhanden sein müssen. Die Mittelwerte geben die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bzw. Veränderungen über die Zeit an. Hier konnten einzelne Kennwerte aufgrund einer skalaren Invarianz nicht berechnet werden. Bei den Unterschieden wird bei den Mädchen die Differenz zu den Jungen angegeben. Die Unterschiede über die Zeit geben die Veränderung zwischen t1 und t2 im Vergleich zu den Jungen an. Bei der Anschlusskommunikation zeigt sich beispielsweise, dass bei den Mädchen der Mittelwert auf einer vierstufigen Skala im Durchschnitt um .20 Punkte höher liegt als bei den Jungen. In der Lesekompetenz konnten sich die Mädchen im Vergleich zu den Jungen zwischen der ersten und zweiten Messung zusätzlich verbessern und wurden seltener als die Jungen zum Lesen aufgefordert.

## Involviertheit steigert Lesefreude

Die kausalen Wirkungszusammenhänge lassen sich wie folgt beschreiben: Die Anschlusskommunikation in der Familie steigert bei den Mädchen die Lesefreude, bei den Jungen wird die Involviertheit beim Lesen jedoch reduziert. Gespräche in der Familie über Gelesenes werden vermutlich von Jungen weiblich attribuiert und daher abgelehnt. Selbstkonzept und Lesekompetenz wirken bei den Mädchen wechselseitig verstärkend, während bei den Jungen das Selbstkonzept zur Steigerung der Lesekompetenz beiträgt. Lesefreude bei den Jungen verstärkt die Involviertheit;

bei den Mädchen führt sie dazu, dass sie weniger zum Lesen aufgefordert werden. Die Involviertheit steigert bei Mädchen und Jungen die Lesefreude.

Das Modell zeigt den negativen Einfluss der Aufforderung zum Lesen. Bei den Jungen werden Selbstkonzept, Lesefreude und Lesekompetenz reduziert. Bei den Mädchen werden Lesefreude und Lesekompetenz beeinträchtigt. Während Jungen mit geringer Lesekompetenz zum Lesen aufgefordert werden, sind es bei den Mädchen eher jene mit geringer Lesemotivation, die von den Eltern zum Lesen gedrängt werden. Zur Förderung der Lesekompetenz ist es elementar, das lesebezogene Selbstkonzept bei Jungen und Mädchen zu stärken.

## Kinder nicht zum Lesen drängen

Das Leseverstehen hängt von vielen Faktoren ab. Das Modell verdeutlicht, dass die Familie einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Lesens leistet. Hier gilt es, die Kinder nicht zum Lesen zu drängen, sondern – als Vorbild dienend – gemeinsam mit den Kindern zu lesen und über das Gelesene zu sprechen. Jungen muss gezeigt werden, dass Lesen keine reine Mädchenaktivität ist. Sie benötigen positive Rückmeldungen zum Lesen, um ihr Selbstkonzept und ihre Lesekompetenz aufbauen zu können. Die Lesemotivation und die dadurch gesteigerte Leseaktivität unterstützen dabei, die Kompetenzen zu erweitern, und erleichtern somit auch den Umgang mit schwierigen Texten.

## Literatur |

- Hurrelmann, B./Hammer, M./Nieß, F.: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung (2. Aufl.). Gütersloh 1995
- Langer, I./Schulz v. Thun, F./Tausch, R.: Sich verständlich ausdrücken (8. Aufl.). München 2006
- Schallert, D. L./Reed, J. H.: The pull of the text and the process of involvement in reading. In: Guthrie, J. T./Wigfield, A. (Hrsg.): Reading Engagement: Motivating Readers through Integrated Instruction. Newark Delaware 1997, S. 68-85
- Schiefele, U.: Situational and individual Interest. In: Wentzel, K./Wigfield, A. (Hrsg.): Handbook of Motivation at School. New York 2009, S. 197-222
- Stalder, U. M.: Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden 2013