

**Lesen auf der Erst- und Fremdsprache – Wissen über und Verwendung
von Lesestrategien bei schwedischsprachigen Schüler*innen auf
Schwedisch und auf Deutsch**

Mareen Patzelt

Pro gradu-avhandling i tyska
Handledare: Dr. phil. Hanna Acke
Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi
Åbo Akademi

2023

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Lesen – von der Buchstabenfolge zum Text	6
2.1	Allgemein oder individuell? Fähigkeiten und Fertigkeiten von Leser*innen	8
2.2	Äußere Einflussfaktoren auf das Lesen	11
2.3	Modelle des Leseverstehens	14
3	Sprachbewusstsein und Multiliteralität als Unterstützer bewussten Lesens	18
3.1	Sprachbewusstsein	18
3.2	Multiliteralität	23
4	Lesestrategien	29
4.1	Lesestrategien in der Theorie	30
4.2	Lesestrategien im Unterricht	35
4.2.1	Hindernisse für erfolgreiches Lesen im Unterricht	36
4.2.2	Ziele der Vermittlung von Lesestrategien	36
4.2.3	Methoden für die Vermittlung von Lesestrategien	37
4.2.4	Aufgaben zum Leseverstehen	42
4.3	Lesen und Lesestrategien in der Erst- und Fremdsprache	44
5	Lesen im Lehrplan	47
5.1	Lesen auf der Erstsprache	48
5.2	Lesen auf der Fremdsprache	49
6	Methode	50
6.1	Lesetext und Aufgaben	52
6.2	Reflexionsfragebogen	53
6.3	Einschränkungen	55

6.4	Auswertung.....	56
7	Ergebnisse	58
7.1	Gebrauch von Lesestrategien auf Schwedisch und Deutsch	59
7.2	Wissen über Lesestrategien	67
8	Diskussion.....	69
	Literaturverzeichnis.....	74
	Anhang	79
	Erklärung des Experiments für Schüler*innen.....	79
	Aufgabenblätter	80
	Aufgabenblatt Schwedisch.....	80
	Aufgabenblatt Deutsch.....	82
	Reflexionsbogen.....	84

1 Einleitung

Mein Interesse für das Lesen beruht im Grunde genommen auf meinem generellen Interesse für das Lernen. Als Lehrassistentin und Lehrerin habe ich meinen Studierenden schon viele Texte zu lesen gegeben – meist mit dem Ziel, dass sie daraus etwas lernen sollten. Um zu lernen waren sie schließlich an der Universität. Immer wieder bekam ich allerdings als Rückmeldung zu den meist deutschsprachigen Texten, dass sie schwierig seien und eine Hürde für die finnisch- oder schwedischsprachigen Studierenden darstellten. Das überraschte mich, da ich im Unterricht den Eindruck hatte, dass die Studierenden die Texte gut verstanden hatten und auf Grundlage der Texte gut diskutieren konnten. Dass Lernende einem Text auf der Fremdsprache anders begegnen als auf ihrer Erstsprache sowie auch anders mit diesem Text umgehen, beschreiben auch Malmberg et al. (2000):

„Det är många lärares erfarenhet att eleverna ofta tycks tro att läsning på ett främmande språk är någonting annat än läsning på modersmålet. Detta gör att elever, som på modersmålet använder lämpliga strategier för exempelvis skumläsning eller lokaliseringläsning, inte överför dessa strategier till det främmande språket, utan där inte sällan hemfaller åt en avkodning av texten ord för ord.“ (Malmberg et al. 2000, S. 152)

Ich fragte mich also, ob Strategien, wie sie auch hier genannt werden, eigentlich nicht primär mit der Sprache zu tun haben, auf der gelesen wird. Deshalb begann ich mich genauer damit zu beschäftigen, was das Lesen auf einer Fremdsprache so anders macht als auf der Erstsprache und ob es möglich wäre, das strategische Lesen von der einen auf die andere zu übertragen. Letztendlich habe ich mich in der vorliegenden Arbeit ausführlich mit diesen Fragen beschäftigt. Zu Beginn möchte ich im Folgenden kurz relevante Forschung im Bereich des Lesens und der Lesestrategien zusammenfassen und anschließend meine Forschungsfragen für diese Arbeit vorstellen.

Die finnischen Jugendlichen haben immer weniger Motivation zu lesen. Sie lesen weniger in ihrer Freizeit und außerdem auch schlechter als früher. (Sulkunen und Nissinen 2014; Aaltonen 2019.) Noch im Jahr 1981 sagte jede dritte Person über zehn Jahren über sich selbst, dass sie mehr als zehn Bücher pro Jahr lese. Im Jahr 2002 war es nur noch jede vierte und 2017 nur noch 13%. (Tilastokeskus 2019.) Das spiegelt sich auch in der Lesekompetenz der Jugendlichen wider (Sulkunen und Nissinen 2014) und diese wiederum wird in der aktuellen PISA-Studie untersucht: Im Vergleich zu 2000 haben sich die Ergebnisse der finnischen Lernenden 2018 verschlechtert (Weis et al. 2019, S. 59). Mehr als in den Jahren zuvor wurde 2009 und 2018 in

der PISA-Studie Wert auf Metakognition gelegt (OECD 2019, S. 24) und es wurden unter anderem Aufgaben gestellt, in denen man verstehen, sich erinnern und zusammenfassen musste. Die Studie von 2009 zeigte bei den finnischen Schüler*innen einen engen Zusammenhang zwischen dem Beherrschen von effektiven und angemessenen Lesestrategien (Leino et al. 2021, S. 16) und ihrer Lesekompetenz, also der Fähigkeit zum Dekodieren und passenden Interpretieren von Texten (Tieteen termipankki). Zwar geht es bei den PISA-Studien vor allem um die Lesekompetenz in der Erstsprache, aber andere Forschungen zeigen, dass diese auch einen Einfluss auf das Lesen auf einer Fremdsprache haben kann. Das ist vor allem dann der Fall, wenn die Zielsprache das gleiche Schriftsystem nutzt wie die Erstsprache oder wenn die Sprachen einander in einer anderen Form ähnlich sind. (Jeon und Yamashita 2014; Melby-Lervåg und Lervåg 2011.)

Die Lesekompetenz und das Leseverstehen gehören eng zusammen. Für gewöhnlich wird die Lesekompetenz in der ersten und zweiten Klasse erworben (Utbildningsstyrelsen 2014), während sich das Leseverstehen während des ganzen Lebens weiterentwickelt. Zum Leseverstehen gehören dann unterschiedliche Fertigkeiten sowie beispielsweise Wissen über Sprache und über das Thema des Textes. Mit ihrer Hilfe können Leser*innen erst Bedeutungen konstruieren und einen Text verstehen. (Perfetti und Stafura 2014; Kintsch 1988.) Daneben gehören zum Leseprozess aber unter anderem auch Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen. Mit ihrer Hilfe planen und steuern Leser*innen ihre eigenen Handlungen und verarbeiten die Informationen aus dem Text zu einem verständlichen Gesamtbild. (Aro und Torppa 2020, S. 19–22.) Das Leseverstehen wird unterstützt von Faktoren wie beispielsweise der Konzentrationsfähigkeit, dem Erinnerungsvermögen und Lesestrategien (Grünthal 2020, S. 166; Takala 2019, S. 142–145).

Wissen über Lesestrategien und ihr bewusster Gebrauch entsprechend der Ziele und Absichten, die mit dem Lesen verfolgt werden, können das Textverständnis fördern. Lesestrategien werden unter anderem passend zur jeweiligen Textsorte und für den jeweiligen Kontext gewählt. Der Wahl liegen oft metakognitive Prozesse zugrunde, mit deren Hilfe die Leser*innen denken und ihre Aktivitäten steuern. (OECD 2019, S. 51–52) In der bisherigen Forschung wurden bereits zahlreiche unterschiedliche Lesestrategien und Systeme von Lesestrategien vorgeschlagen (u.a. Johnston und Afflerbach 1985), die oft auf den unterschiedlichen Phasen des Leseprozesses beruhen, also darauf, was vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen getan wird (u.a. Aro und Torppa 2020, S. 25). Manche davon gelten auch für das Lesen auf der

Fremdsprache. So kann es beispielsweise das Leseverstehen auch auf der Fremdsprache unterstützen, wenn man das übergreifende Thema des Textes identifiziert, den Text oder Teile davon zusammenfasst oder beispielsweise Bilder oder die Überschrift nutzt, um die Inhalte des Textes vorauszusagen. Auf der Fremdsprache können dabei auch beispielsweise die Erstsprache oder Internationalismen helfen. (Würffel 2013, S. 134–135.) Auf der Fremdsprache ist mangelndes sprachliches Können aber oft das größte Hindernis beim Lesen (Fabricius-Hansen 2002; Würffel 2013, S. 133) und vor allem Anfänger*innen kann es schwerfallen, die Lesestrategien, die sie aus der Erstsprache kennen, auf der Fremdsprache zu benutzen (Lauer 2012).

Unabhängig von der Sprache ist es wichtig, den aktiven und bewussten Umgang mit Texten zu lernen und zu üben, um sich zu strategischen Leser*innen zu entwickeln. Studien haben gezeigt, dass bestimmte Unterrichtsmethoden Einfluss darauf haben können, wie die Lesekompetenz erlernt wird (Kiiveri 2006) und dass expliziter und formaler Unterricht von Lesestrategien zu besserem Leseverstehen sowohl in der Erstsprache (Cantrell et al., 2010; Spörer et al. 2009) als auch in der Fremdsprache (Salataci und Akyel 2002) führen kann. Mithilfe passender Unterrichtsmethoden kann es außerdem gelingen, Lesestrategien von der Erst- auf die Fremdsprache zu übertragen (Pathak 2018). Malmberg et al. (2000) haben zudem im Rahmen ihres Projekts STRIMS¹ bereits untersucht, wie Lernende unterschiedlicher Fremdsprachen, darunter auch Deutsch, mit fremdsprachigen Texten arbeiten; beispielsweise wie sie mit unbekanntem Wörtern umgehen, wie sie Aufgaben in Zusammenhang mit einem Lesetext lösen und wie sie allgemein Bedeutungen beim Leseverstehen konstruieren. Das Projekt hat als eines seiner Ergebnisse festgestellt, dass Strategietraining sinnvoll und effektiv ist, aber immer Hand in Hand mit erhöhtem Sprachbewusstsein gehen muss. (Malmberg et al. 2000, S. 240.)

Insgesamt zeigt die bisherige Forschung also, dass der effiziente und angemessene Gebrauch von Lesestrategien in einem engen Verhältnis zur Lesekompetenz steht und diese wiederum ist eine wichtige Grundvoraussetzung des Lernens (Lehto 2006, S. 126). Besonders in einer zunehmend internationalisierten und globalisierten Gesellschaft, die sich ständig an neue Umstände anpassen muss, könnte es dann doch von Vorteil sein, wenn Fähigkeiten wie der

¹ STRIMS = Strategier vid inläring av moderna språk.

Gebrauch von Lesestrategien auf der Erstsprache auch auf die Fremdsprache übertragen würden. In anderen Worten: Handelt es sich bei den Herausforderungen meiner Studierenden, die nur ungern den deutschsprachigen Text lesen, eigentlich nicht um mangelnde Sprachkenntnisse? Lesen sie vielleicht auf ihrer Erstsprache anders als auf der Fremdsprache Deutsch? Und wenn der bewusste Gebrauch von Lesestrategien das Leseverstehen unterstützen kann: Was wissen sie eigentlich über Lesestrategien und deren Nutzen?

Vor allem in Finnland gab es in den letzten Jahren vermehrt Untersuchungen zu Sprachbewusstsein. Je nach Kontext, in dem er verwendet wird, kann dieser Begriff unterschiedliche Bedeutungen haben (Alisaari et al. 2022, S. 48). Obwohl diese sich nicht alle im Bereich des Fremdsprachenlernens bewegten, sondern unterschiedliche Forschungsbereiche abdeckten, haben dennoch unter anderem diese Untersuchungen zu vermehrtem Streben nach Sprachbewusstsein auch im Schulunterricht geführt. Sprachbewusstsein konzentriert sich auf Sprache, Sprachenlernen und Sprachgebrauch. Es kann daher auch Lesebewusstsein und strategische Fähigkeiten umfassen.

Da die bisherige Forschung zu diesem Thema vor allem in Kontexten durchgeführt wurde, in dem es sich um das Englische als Fremdsprache handelte, möchte ich mit dieser Arbeit neue Erkenntnisse zu Lesestrategien im Umgang mit fremdsprachigen Texten für den finnischen Kontext schaffen. Meine Untersuchung konzentriert sich zudem auf finnische Schüler*innen, weil gerade das finnische Bildungssystem international geschätzt wird und sich die PISA-Ergebnisse der finnischen Schüler*innen dennoch verändert haben. Mit meiner Arbeit möchte ich dazu beitragen, die Lesekompetenz der finnischen Schüler*innen besser zu verstehen.

Ähnlich zu STRIMS (Malmberg et al. 2000) möchte ich außerdem in meiner Untersuchung genauer auf Sprachbewusstsein als hilfreiche Grundlage für den Gebrauch von Lesestrategien eingehen. Diese Arbeit ist aber im Gegensatz zur STRIMS-Studie keine langfristige Untersuchung, sondern stellt fest, wie Schüler*innen Lesestrategien selbständig und spontan auf ihrer Erst- und Fremdsprache gebrauchen. Dabei interessiere ich mich besonders für schwedischsprachige Schüler*innen, da in schwedischsprachigen Schulen in Finnland in der Regel mehr Wahlsprachen gewählt als in finnischsprachigen Schulen. Nach Finnisch und Englisch wird meist Deutsch unterrichtet. (Hilden und Luodonpää-Manni 2022, S. 19.) Ich untersuche Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe, die kurz vor dem Abitur stehen und deren Kompetenzen im Umgang mit Texten sowohl auf der Erstsprache Schwedisch als auch

der Fremdsprache Deutsch deshalb durch den schulischen Alltag schon möglichst gut trainiert und in ihrem Alltag präsent sind.

Diese Arbeit widmet sich also der Frage, ob Lernende in der L1 andere Strategien im Umgang mit Texten anwenden als in der Fremdsprache. Wenn dies der Fall ist, stellt sich außerdem die Frage, ob es sinnvoll wäre, diese Strategien auch auf die L2 zu übertragen und wie das möglich wäre. Mit dieser Arbeit möchte ich Antworten auf die folgenden Fragestellungen finden:

1. Welche Lesestrategien verwenden schwedischsprachige Schüler*innen, wenn sie auf Schwedisch lesen?
2. Welche Lesestrategien verwenden schwedischsprachige Schüler*innen, wenn sie auf Deutsch lesen?
3. Wie unterscheiden sich die verwendeten Strategien, wenn die Schüler*innen auf unterschiedlichen Sprachen lesen?
4. Inwiefern haben die Schüler*innen ein Bewusstsein über Lesestrategien und ihre systematische Anwendung?

Mithilfe der Untersuchungsergebnisse können anschließend Vorschläge dazu gemacht werden, ob und wie das Bewusstsein für Lesestrategien bei Schüler*innen weiter gefördert werden könnte und ob es nützlich bzw. wie es möglich wäre, von erfolgreichem Strategiegebrauch auf der Erstsprache Schwedisch auch beim Lesen auf der Fremdsprache Deutsch zu profitieren.

Im Laufe des folgenden Kapitels erläutere ich zunächst den Begriff des Lesens genauer und gebe einen Überblick über Prozesse, Teilkompetenzen und Modelle des Leseverstehens. Anschließend gebe ich in Kapitel 3 als theoretische Grundlagen für den selbständigen Umgang mit Texten einen Einblick in die Konzepte des Sprachbewusstseins und der Multiliteralität, bevor in Kapitel 4 Lesestrategien näher betrachtet werden. Dabei geht es sowohl um die Theorie als auch um die Unterrichtspraxis sowie das Lesen und Lesestrategien auf der L1 und Fremdsprachen. Nach einem kurzen Überblick über das Lesen in den finnischen Rahmenlehrplänen des grundlegenden Unterrichts und des Gymnasiums in Kapitel 5 erläutere ich in Kapitel 6 die methodischen Aspekte dieser Untersuchung näher. Dabei beschreibe ich die Motivation und Durchführung sowie die unterschiedlichen Teilaspekte des Experiments, anhand dessen ich die Daten für diese Arbeit gesammelt habe und erläutere die Auswertungsmethode genauer. Im Anschluss daran werden in Kapitel 7 die wichtigsten Ergebnisse bezüglich der Fragen dieser Arbeit zusammengefasst und abschließend im Licht der

theoretischen Vorüberlegungen und weiterführender Untersuchungsmöglichkeiten diskutiert und eingeordnet.

2 Lesen – von der Buchstabenfolge zum Text

Diese Arbeit untersucht den Zusammenhang zwischen Sprache und Lesen. Genau genommen geht es darum, ob Lernende des Deutschen als Fremdsprache metakognitive Fähigkeiten, die sie in ihrer eigenen Erstsprache zum Leseverstehen anwenden auch auf die Fremdsprache übertragen. Als Grundlage dafür müssen zuerst einige Begrifflichkeiten wie *Lesekompetenz* und *Leseverstehen* definiert werden, bevor es im Detail um die Lesestrategien als metakognitive Fähigkeiten zur Unterstützung des Lesens geht. Dieses Kapitel beschäftigt sich deshalb im Detail mit dem Lesen als grundlegender Fähigkeit sowie dem Leseverstehen, also dem Verständnis und der Interpretation des Gelesenen. Für beide werden die zugrundeliegenden Fähigkeiten und Teilprozesse soweit für das Verständnis dieser Untersuchung erforderlich erläutert. Im Folgenden geht es um unterschiedliche Modelle von Prozessen, die beim Lesen ablaufen sowie das Lesen als rein technische Fähigkeit und als aktiven Verstehensprozess.

Je mehr man über das Lesen nachdenkt, desto komplexer erscheint es. Wenn es nicht nur um das Dekodieren von Buchstaben und Wörtern geht, sondern auch darum, das Gelesene zu verstehen, wird es noch umfassender. Dabei werden, wie es auch hier zusammengefasst wird, unterschiedliche Fähigkeiten benötigt: „Understanding the full complexity of reading comprehension requires acknowledging that it is a cognitive, linguistic, and cultural activity” (Snow 2002, S. 28). Außerdem macht die Tatsache, dass die Lesekompetenz eines Menschen dynamisch ist und sich mit entsprechender Übung immer weiterentwickelt, es nicht gerade einfacher, sie zu definieren. Kurz gesagt, je mehr geschriebene Wörter uns begegnen, desto besser lesen wir. Für die finnische Sprache – und vermutlich auch für viele andere – gilt dabei, dass die Schriftsprache aus einem sehr viel größeren Wortschatz schöpft als die gesprochene Umgangssprache, weswegen aktive Leser*innen vielfältigeren Sprachinput haben als weniger aktive oder Personen, die gar nicht lesen. (Aro und Torppa 2020, S. 22). Leseerfahrung und das entsprechende Hintergrundwissen reichen aber für das Verständnis eines Textes noch nicht aus. Stattdessen bedarf es neben der Fähigkeit aus einzelnen Buchstaben Wörter und Sätze zu formen auch des Vermögens, den Text so zu verarbeiten, dass er in Relation zu bisherigem fachlichem und sprachlichem Wissen gesetzt wird.

Aro und Torppa (2020, S. 19) beschreiben das Lesen als einen der anspruchsvollsten Prozesse, zu denen das menschliche Gehirn fähig ist, und betonen die vielen Ebenen, Phasen und dazu notwendigen unterschiedlichen Fertigkeiten sowie das Wissen, die dafür notwendig sind (Aro und Torppa 2020, S. 19). Im folgenden Kapitel geht es zunächst genau darum: wie das Lesen funktioniert und welche Prozesse dabei ablaufen. Dabei geht es von der Lesekompetenz zum Leseverstehen und es werden sowohl unterschiedliche Einflussfaktoren auf das Lesen als auch unterschiedliche Modelle des Leseverstehens betrachtet.

„Haluaisin oppia lukemaan nopeammin [...] mutta samalla haluaisin oppia lukemaan paremmin, eikä parempaa lukemista voi oppia kuin harjoittelemalla [...]. Lukeminen ei ole vain lukemista. Lukeminen on ymmärtämistä, ensin niin että ymmärtää kirjaimet, sitten niin että ymmärtää sanat, sitten että ymmärtää sanat yhdessä ja sitten vielä sanojen ja lauseitten jälkeen (lause on sanoja peräkkäin mutta sillä lailla että niissä on yhdessä järki) että ymmärtää asiat. Se on oikein pitkä tie.” (Jalonen 2018)

So beschreibt Angus, der achtjährige Lehrjunge eines Sternenforschers im Roman „Die Himmelskugel“ von Olli Jalonen das Lesen. Obwohl er erst damit beginnt, lesen zu lernen, scheint er sich sehr dessen bewusst zu sein, dass es „das Lesen“ nicht gibt. Es geht beim Lesen darum, das Gelesene zu verstehen. Ohne dass man Buchstaben zu Wörtern und Wörter zu Sätzen verbinden und sie in ihrer Gesamtheit verstehen kann, ist dieses Ziel nicht zu erreichen. Um das zu erlernen, muss man üben. Angus liegt mit dieser Beobachtung nicht falsch. Auch in der Forschung über das Lesen wird zwischen der technischen Lesekompetenz, oft auch Dekodieren genannt, und dem Leseverstehen unterschieden. Geschriebene Sprache wird schließlich nicht als neutrale Abfolge von Buchstaben dekodiert. Stattdessen bekommt sie erst durch das Lesen Bedeutung und erst dieses Verständnis wiederum kann die Grundlage für alles Lernen sein. (Lehto 2006, S. 126) Lesekompetenz bezeichnet die technische Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen. Dazu gehören Aspekte wie die Kenntnis eines bestimmten Schriftsystems woei das Verständnis von Wörtern und Sätzen. (Tieteen termipankki.) Sie ist Grundlage für das Leseverstehen, das seinerseits das Verständnis des Gelesenen über das reine Dekodieren hinaus beschreibt. Leseverstehen ist als anschließend an den Begriff der Lesekompetenz zu verstehen und beschreibt den Informationsverarbeitungsprozess, der auf unterschiedlichen strategischen Handlungen beruht und der notwendig ist, um das Gelesene als Ganzes zu verstehen (Nold und Rossa 2007, S. 197). Außerdem werden hier in das Verständnis und die Interpretation des Gelesenen häufig nicht nur Wörter, sondern auch Bilder und andere visuelle Elemente mit einbezogen (Takala 2019, S. 142). Snow definiert Leseverstehen als „the

process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language” (Snow 2002, S. 11). Das impliziert, dass nicht allein der Text selbst ausschlaggebend für das Verständnis ist, sondern dass das Leseverstehen von drei grundlegenden Faktoren ausgeht: den Leser*innen, die den Text verstehen, dem Text, der verstanden wird und der Aktivität des Lesens, von der das Verständnis ein Teil ist (Snow 2002, S. 11). In dieser Untersuchung geht es vorrangig um die Leser*innen und darum, wie strategisch sie beim Lesen vorgehen und Fähigkeiten aus unterschiedlichen Sprachen, die sie beherrschen, nutzen. Von den oben genannten drei implizierten Faktoren des Lesens nehme ich in den folgenden drei Teilkapiteln vor allem die Leser*innen, ihre Fähigkeiten, Vorgänge, die sich bei ihnen während des Lesens abspielen sowie Einflussfaktoren darauf in den Fokus.

2.1 Allgemein oder individuell? Fähigkeiten und Fertigkeiten von Leser*innen

Wenn es um strategisches und geübtes Lesen gehen soll, müssen wir zunächst einmal von den Leser*innen selbst ausgehen. Zu den grundlegenden Fähigkeiten, die sie mitbringen sollten, zählen die Fähigkeit schriftliche Zeichen flüssig zu dekodieren, das Hintergrundwissen, die Fähigkeit zu denken, Gedächtnisprozesse für das Speichern und Abrufen von Informationen sowie gewisse weitere sprachliche Kompetenzen und Wissen über Sprache. (Aro und Torppa 2020, S. 19.) Daneben spielen außerdem noch kognitive Kapazitäten wie beispielsweise Aufmerksamkeit und Vorstellungsvermögen, Motivation und explizit auch das notwendige Vokabular (Snow 2002, S. 13) eine Rolle. Außerdem sind eine breite Textsortenkenntnis und das Wissen über Textstrukturen zwar nicht zwingende, aber hilfreiche Voraussetzungen für das Lesen als geplante und organisierte Aktivität (Snow 2002, S. 40). Zu diesem Vorwissen können auch Erfahrungen im Umgang mit und Wissen über den Aufbau von bestimmten Textsorten oder ergänzende, interpretierbare Bilder oder Zahlen zählen. Aus diesem Vorwissen lassen sich sogenannte Skripte und Schemata bilden, die unsere gesammelten Informationen in einem bestimmten Bereich widerspiegeln, in diesem Fall im Bereich von Texten. (Malmberg et al. 2000, S. 176) Schemata können es vor allem Lernenden einer Fremdsprache ermöglichen, Wissen über das zu konstruieren, was sie im Text nicht verstehen (Koeppel 2013, S. 226).

Diese Art von Vorwissen ist in hohem Maß sprachenunabhängig, das heißt wir besitzen es und können darüber, unabhängig von der Sprache mit der wir gerade arbeiten, verfügen. Auch explizit sprachliches Vorwissen kann sprachunabhängig sein und wir können beispielsweise Internationalismen Bedeutung geben und möglicherweise mit unseren Fähigkeiten aus der eigenen L1 oder anderen Sprachen Unbekanntes verstehen. (Malmberg et al. 2000, S. 175–

176.) Dennoch ist die Bedeutung, die die Leser*innen dem Text entnehmen, sehr individuell und beruht auf all den oben genannten Teilfähigkeiten und dem Wissen, über das die Leser*innen individuell verfügen. Die leser*innenspezifischen Teilfähigkeiten für das Lesen werden häufig als Verarbeitungsfähigkeiten auf höherer und niedrigerer Ebene² bezeichnet (Aro und Torppa 2020, S. 20).

Zu den Verarbeitungsfähigkeiten auf niedrigerer Ebene gehören das flüssige Dekodieren sowie sprachliches Wissen und sprachliche Fähigkeiten. Die sprachlichen Fähigkeiten der Leser*innen und besonders der Reichtum ihres Wortschatzes haben demzufolge großen Einfluss darauf, ob und wie die Leser*innen das Gelesene verstehen. Je besser die Leser*innen die Bedeutung der gelesenen Wörter kennen und möglicherweise Bedeutungsnuancen feststellen können, desto genauer können sie sich ein Bild der Gesamtbedeutung des Textes machen. (Aro und Torppa 2020, S. 20) Wissen über Textstrukturen wiederum kann den Leser*innen dabei helfen, dem Text besser zu folgen und kommende Textteile in gewisser Weise vorauszusagen. Außerdem wird die kognitive Belastung durch Vorwissen der Leser*innen geringer und sie können sich besser darauf konzentrieren, neue Informationen zu erkennen und sich einzuprägen. (Aro und Torppa 2020, S. 20.)

Zu den Verarbeitungsfähigkeiten auf höherer Ebene zählen Aro und Torppa (2020, S. 22) zufolge neben dem Gedächtnis auch Teilkompetenzen, die kognitive Prozesse so steuern, dass die eigenen Ziele erreicht werden.³ Dazu gehören eine grundlegende Aufmerksamkeit und das Ausblenden anderer Reize sowie die kognitive Fähigkeit, Ziele zu setzen und die Arbeitsschritte so zu planen, dass die Ziele durch sie erreicht werden. (Aro und Torppa 2020, S. 21) Das Arbeitsgedächtnis ermöglicht es, für die Aufgabe relevantes Wissen abrufbar zu haben und es auch während des Lösens einer komplizierten Aufgabe kontrollieren zu können (Aro und Torppa 2020, S. 22). Dass es beim Lesen wichtig ist, das Wissen aus dem bisher Gelesenen weiterhin im Kopf zu behalten, während wir weiterlesen und neue Informationen dazukommen, ist offensichtlich. Das Gedächtnis brauchen wir aber generell auch, wenn unser Vorwissen mit den neuen Informationen aus dem gelesenen Text ergänzt werden soll (Aro und Torppa 2020,

² Alemmat prosessointitason taidot ja ylemmat prosessointitason taidot (Aro und Torppa 2020, S. 20), Übersetzung MP.

³ Aro und Torppa (2020, S. 22) sprechen auf Finnisch von *toiminnanohjaus*.

S. 22). Außerdem gehören zum Lesen einerseits das Vorwissen, das während des Lesens eines neuen Textes abgerufen wird und andererseits das Wissen, das während des Lesens erschlossen wird, ohne dass es explizit im Text steht.⁴ Es geht hier aber nicht um eine Fähigkeit, die nur beim Lesen angewandt wird, sondern vielmehr um eine allgemeinere Fähigkeit zu verstehen. Hier handelt es sich auch um passives Können, dessen sich die Leser*innen nicht immer bewusst sind. Gleichzeitig kann es aber auch mithilfe bestimmter Strategien geübt werden, um beispielsweise bewusst die Aufmerksamkeit zu lenken und das Arbeitsgedächtnis zu aktivieren. (Aro und Torppa 2020, S. 22.)

Diese Prozesse helfen Aro und Torppa (2020, S. 21) zufolge dabei, zu verstehen, wie das Gelesene für Leser*innen eine Bedeutung erhält. Das Construction-Integration-Model (Kintsch 1998, S. 97ff), auf das sie sich teilweise berufen, beschreibt auf der Grundlage der Verarbeitungsprozesse auf höherer Ebene das Verständnis des Gelesenen als unterschiedliche Repräsentation in unserer Erinnerung: Einerseits erinnern wir uns an konkrete Ausdrücke im Text, andererseits erschaffen wir uns auch eine Art Zusammenfassung, die wichtige Informationen aus dem Text enthält. Um die neue Information weiter im Gedächtnis zu behalten, wird sie an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft. Während wir lesen, versuchen wir, teils unterbewusst und automatisch, teils bewusst und auf bestimmten Strategien beruhend, den gelesenen Text zu einer uns verständlichen Einheit zu verarbeiten, die ohne Widersprüche zu unserem vorherigen Wissen passt. Dieses Modell betont schließlich auch einmal mehr die Wichtigkeit des Vorwissens und der Erfahrungen der Leser*innen. (Aro und Torppa 2020, S. 21.)

Diese eben beschriebenen Fähigkeiten sind einerseits Voraussetzungen für das Lesen, sie lassen sich aber auch durch das Lesen selbst weiterentwickeln: Je mehr wir lesen, desto mehr Vokabular und Wissen über das Thema sammeln wir (Snow 2002, S. 13). Je mehr Vokabular wir haben, desto automatischer geht das Dekodieren eines Textes. Je automatischer das reine Dekodieren geschriebener Wörter funktioniert, desto leichter fällt auch das Verstehen des Textes (Takala 2019, S. 142). Sowohl das Dekodieren von Text als auch das Leseverständnis beruhen also, wie auch die Romanfigur Angus festgestellt hatte, zu großen Teilen auf Übung,

⁴ Aro und Torppa (2020, S. 22) beschreiben die Fähigkeit, dieses Vorwissen zu aktivieren und zu nutzen als *päättely*.

die auch nicht, wie vielleicht angenommen werden könnte, nach den ersten beiden Schuljahren abgeschlossen ist. Stattdessen hat sich gezeigt, dass sich das Leseverstehen als Fertigkeit häufig noch mindestens bis zum Beginn eines Hochschulstudiums weiterentwickeln kann (Lehto 2006, S. 137).

Neben den oben beschriebenen Prozessen und Fähigkeiten der Leser*innen selbst spielt auch ihr Selbstbild und was sie sich selbst zutrauen eine Rolle beim Lesen (Aro und Torppa 2020, S. 23). Es wurde festgestellt, dass vor allem die innere, also die eigene, Motivation von Leser*innen, genau diesen Text zu lesen, das Leseverstehen unterstützt (Takala 2019). Ein Aspekt, der sich auf die innere Motivation auswirkt und deshalb in enger Verbindung zum Leseverstehen steht, ist die Aufgabe, die mit dem Lesen verbunden ist. Um diese und allgemeiner den Kontext, innerhalb dessen gelesen wird, geht es im folgenden Teilkapitel genauer.

2.2 Äußere Einflussfaktoren auf das Lesen

Egal, ob im Schulkontext, für das Studium, die Arbeit oder zum Freizeitvergnügen gelesen wird, ist mit dem Lesen eine Absicht verbunden. Grundlegend macht es einen Unterschied, ob man sich selbst dazu entscheidet, zum eigenen Vergnügen zu lesen, eine Bedienungsanleitung studiert oder beispielsweise von einer Lehrkraft zum Lesen aufgefordert wird (Snow 2002, S. 26).

Die Aufgabenstellung bestimmt unter anderem, worauf sich Leser*innen konzentrieren sollen, ob sie kleinere Details erkennen oder sich einen umfassenden Überblick über die Inhalte verschaffen sollen. Von außen gegebene Aufgabenstellungen zielen bei Sachtexten häufig darauf ab, dem Text bestimmte Informationen zu entnehmen, bei Erzähltexten darauf, Erlebnisse zu schaffen. (Takala 2019) In jedem Fall aber spielen bei der Bearbeitung der Aufgabe sowohl das jeweilige Thema als auch der individuelle Hintergrund der Leser*innen eine ebenso wichtige Rolle wie die Aufgabenstellung: Takala (2019) hebt beispielsweise hervor, dass eine offene Fragestellung selbst für sehr geübte Leser*innen herausfordernd sein kann, wenn ihnen das jeweilige Thema fremd ist und weniger geübte Leser*innen gute Ergebnisse erzielen können, wenn es in der Aufgabenstellung beispielsweise mehrere Antwortmöglichkeiten zur Auswahl gibt (Takala 2019). Ein tiefes Leseverstehen aber ist nur in Verbindung mit Kritischsein zu erreichen: Dafür müssen Leser*innen aktiv statt passiv mit dem Text umgehen, darüber nachdenken sowie Perspektiven darin und Motive dahinter erkennen.

Darauf sollten die Leseübungen, die Lehrkräfte planen und stellen, letztendlich abzielen. (Takala 2019.)

Damit haben neben den kognitiven Kapazitäten der Leser*innen eben auch der Kontext und die Ziele, in dem und mit denen gelesen wird, Einfluss auf den Leseprozess und das Verständnis des gelesenen Textes. Das Lesen als Aktivität hat zugrundeliegende Absichten, bedingt Handlungen, die zur Arbeit mit dem Text durchgeführt werden und zieht immer bestimmte Konsequenzen wie beispielsweise gesteigertes Wissen nach sich (Snow 2002, S. 15). Zu Beginn stehen eine oder mehrere Absichten, die mit dem Lesen verfolgt werden und die von unterschiedlicher Seite, beispielsweise durch eine bestimmte Aufgabenstellung oder aber durch die individuellen Interessen der Leser*innen beeinflusst werden. Die Absichten der Leser*innen können sich während des Lesens ändern, wenn beispielsweise aus dem Gelesenen heraus neue Fragen entstehen. (Snow 2002, S. 15.)

Nicht immer legen Leser*innen aber selbst die Ziele fest, die sie mit dem Lesen verfolgen. Oft, und vor allem im schulischen Kontext, der in dieser Arbeit untersucht wird, stellen Lehrkräfte bestimmte Aufgaben im Zusammenhang mit einem Text, die die Motivation der Schüler*innen steuern und beeinflussen. Nicht immer akzeptieren Leser*innen eine von außen gestellte Aufgabenstellung als solche, weil sie beispielsweise die Relevanz der Aufgabe nicht erkennen. Die Aufgabenstellung und die Absichten der Leser*innen stehen dann in einem Konflikt zueinander und nicht selten führt das zu unvollständigem Leseverstehen. (Snow 2002, S. 15.) Auch in anderen Zusammenhängen hat sich gezeigt, dass die Aufgabenstellung in einem engeren Verhältnis zum Leseverstehen steht: Lehrkräfte neigten in einer Untersuchung dazu, in der Arbeit mit Schüler*innen, die sie tendenziell als leistungsstärker wahrnahmen, das Leseverstehen als Ziel in der Aufgabenstellung betonten. Im Umgang mit Schüler*innen, die sie als weniger leistungsstark wahrnahmen, legten dieselben Lehrkräfte den Fokus auf weniger anspruchsvolles Lesen, unterbrachen die Schüler*innen unverhältnismäßig oft aufgrund von Fehlern und Leseverstehen als Ziel der Aufgabe spielte nur eine kleine Rolle. (Shake 1986, zitiert nach Snow 2002, S. 34.) Wenn dieses Missverhältnis in der Realität häufiger besteht, sind es gerade die Schüler*innen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, die weniger lesen oder seltener die Gelegenheit dazu bekommen und folglich auch weniger für das Lesen förderliches fachliches und sprachliches Wissen sammeln können. (Snow 2002, S. 34.) Außerdem begünstigt diese Art von Umgang mit vermeintlich weniger guten Leser*innen, dass sie tendenziell auch nicht gezielt dazu angeleitet und befähigt werden, einen für sie passenden

Weg zu finden, aktiv, strategisch und selbständig mit Text und Sprache umzugehen. Das ist auch im Hinblick auf diese Arbeit interessant: Unabhängig davon, wie gut jemand liest, wäre es hilfreich zu untersuchen, was tatsächlich dafür getan werden kann, strategisches Lesen zu üben.

Der jeweils zu lesende Text und seine spezifischen Merkmale wie beispielsweise seine Sprache haben neben der Aufgabenstellung außerdem Einfluss darauf, wie Leser*innen an ihn herangehen und wie ihr Umgang damit ist. Eines der ersten Merkmale, die häufig genannt werden, um einen Text zu bewerten und einzuordnen, ist der Schwierigkeitsgrad. Allerdings ist so eine Bewertung weniger trivial als sie vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag. Es ist zwar davon auszugehen, dass die Komplexität der Texte, die gelesen werden, mit zunehmender Lesekompetenz wächst und letztendlich für das Leseverstehen auch ausschlaggebend ist, wie gut der Text und das Niveau des oder der jeweiligen Leser*in zusammenpassen. (Snow 2002, S. 24–25.) Dieses Verhältnis gilt es aber differenzierter zu betrachten, um möglicherweise daraus resultierende Herausforderungen zu erkennen. Abhängig von der Textsorte können Texte unterschiedlich gelesen werden. Sach- und Erzähltexte beispielsweise erfordern unterschiedliche Arten von Textverständnis. (Takala 2019.) Im Vergleich zu anderen Texten wird bei Sachtexten häufig vorausgesetzt, dass die Leser*innen über ein bestimmtes Fachvokabular verfügen und über ausreichende Kenntnis der oft schwierigen Textstruktur, um relativ viele neue Informationen aufzunehmen (Takala 2019). Sachtexte werden deshalb als schwieriger wahrgenommen und sind zudem unpersönlicher, sodass das Risiko, dass die Leser*innen das Lesen aufgeben, verhältnismäßig groß ist (Takala 2019). Dieser Zusammenhang ist allerdings relativ: Je mehr Hintergrundwissen die Leser*innen haben, desto einfacher erscheint ein Text subjektiv. Unabhängig davon, wie „schwierig“ ein Sachtext deshalb objektiv bewertet wird, kann er aus subjektiver Leser*innenperspektive immer noch leicht sein. Deutlicher wird dieser Zusammenhang noch in Kapitel 3 dieser Arbeit im Zusammenhang mit Sprachbewusstsein und Multiliteralität. Außerdem bringen diese beiden Konzepte noch eine weitere Perspektive auf die Rolle von Texten mit sich. Mit vielfältigeren Kommunikationsmedien und immer vielfältigeren Gestaltungsmöglichkeiten, die es bei der Gestaltung von Texten gibt, kommen zu den Dimensionen, die es bei der Betrachtung und Bewertung von Texten gibt, noch einige weitere hinzu. Dies gilt es gerade für den Schulunterricht zu beachten und genau zu überlegen, wie die für den Unterricht und das

Lesetraining ausgewählten Texte eingeordnet und letztendlich ausgesucht werden (Snow 2002, S. 24–25).

Die Aufgabe beziehungsweise Absicht, die mit dem Lesen verfolgt wird sowie der zu lesende Text als (vorrangig) äußere Einflussfaktoren auf den Leseprozess müssen auch im Hinblick auf diese Untersuchung beachtet werden. Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass sie in einem engen Verhältnis zu den Leser*innen und ihren individuellen Fähigkeiten stehen. Deshalb muss bedacht werden, dass diese beiden Faktoren subjektiv einen größeren Einfluss auf das Lesen haben können als es auf den ersten Blick den Anschein haben mag. Im folgenden letzten Teil dieses Kapitels gehe ich auf einige ausgewählte Modelle genauer ein. Damit will ich einerseits noch einmal die Komplexität der hier kurz erklärten Dimensionen des Lesens und damit zusammenhängenden Prozessen betonen und andererseits den Überblick über diese, sofern es im Rahmen dieser Arbeit möglich ist, vervollständigen.

2.3 Modelle des Leseverstehens

Welche Prozesse während des Lesens und des Leseverstehens in unserem Gehirn ablaufen und welche Voraussetzungen dafür notwendig sind, ist ausgiebig erforscht (bspw. Goswami 2008, Sereno und Rayner 2000). Hier gehe ich aber nicht ausführlich auf die Details dieser Vorgänge ein, sondern beschränke mich stattdessen darauf, nur einige der Prozesse genauer zu beschreiben, die als Grundlage dafür dienen, dass wir geübte und strategische Leser*innen werden. Abschließend stelle ich ein Modell des Lesens genauer vor, das als Grundgedanke für die Untersuchung diene, die ich im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt habe.

Das Leseverstehen wird, vor allem in der kognitiven Psychologie, seit den 1970er und 1980er Jahren besonders erforscht und es gibt zahlreiche Theorien und Modelle dazu (Lehto 2006, S. 126). Die Modelle haben sich über die Jahre weiterentwickelt. Ursprünglich wurde davon ausgegangen, dass das Leseverstehen von unten nach oben (*bottom-up*) zu betrachten ist, also von visuellen Reizen ausgehend, die höhere bewusste Prozesse hervorrufen. (Lehto 2006, S. 126–127.) Diese Sichtweise impliziert, dass das Leseverstehen aus der Verarbeitung eines Textes Buchstabe für Buchstabe besteht und diese nach und nach zu Wörtern und schließlich zu Sätzen zusammengefügt werden, als die sie dann eine Bedeutung bekommen. Diese Theorie ist aber veraltet und der Gedanke des Verstehens als letzter Schritt des Lesens und direktes Resultat der Signale aus dem Text nicht mehr aktuell. Dank kognitiver Forschung und Forschung zum Leseverstehen wissen wir heute, dass zwischen Text und Leser*in noch andere

Faktoren wichtig für das Leseverstehen sind. (Malmberg et al. 2000, S. 175.) Neuere Modelle haben versucht, das Lesen als einen Prozess zu beschreiben, der von oben nach unten (*top-down*) vonstattengeht. Mithilfe dieser Modelle ist das Leseverstehen in einer anderen Reihenfolge zu verstehen: Die Leser*innen verfolgen ein bestimmtes Ziel und verfügen über eine Art Steuerungsvermögen, das während des Lesens den Informationsfluss kontrolliert. Diese sogenannten interaktiven Modelle nehmen Text und Leser*in als gleichberechtigte Ausgangspunkte für den Verstehensprozess an. (Lehto 2006, S. 126–127.) Vor allem wenn wir in unser Verständnis von Leseverstehen das Vorwissen, das die Leser*innen im Verstehen unterstützt, mit einbeziehen, sprechen wir letztendlich eher von *top-down*-Prozessen. Es zeigt sich, dass Leser*innen dieses Vorwissen auf holistische Weise dazu anwenden, den Text zu verstehen und ihm Informationen zu entnehmen (Malmberg et al. 2000, S. 175–176).

Zwischen *bottom-up* und *top-down* steht die Theorie zum Lesen von Harste (1985; zitiert nach Lehto 2006). Sie beleuchtet das Lesen aus unterschiedlichen Perspektiven und enthält in Teilen auch jenen interaktiven Gedanken. Die Perspektive der Informationsübertragung darin nimmt an, dass die Information aus dem Text als solche auf die Leser*innen übergeht. Wenn das Lesen als Interaktion verstanden wird, stehen Text und Leser*in hingegen in einem interaktiven Verhältnis zueinander, aus dem das Verständnis des Textes als Ergebnis hervorgeht. Die dritte Perspektive auf das Lesen in diesem Modell ist Lehto zufolge die aktuellste und beschreibt das Lesen als Transaktion. Leser*innen interpretieren den Text basierend auf ihrem Vorwissen, dem Inhalt des Textes, der Situation, in der sie lesen und ihren Zielen. (Lehto 2006, S. 127) Einerseits können Leser*innen also einen Text ohne entsprechendes Vorwissen nicht verstehen oder ihn in einen Kontext setzen. Je größer das Vorwissen, desto leichter fällt das Aneignen neuer Informationen aus dem Text. Andererseits prägen aber auch die Erwartungen der Leser*innen ihren Umgang mit dem Text. (Malmberg et al. 2000, S. 175) Aro und Torppa (2020, S. 19) fassen eine Gemeinsamkeit zusammen, die sowohl dieses als auch alle anderen Modelle des Leseverstehens miteinander verbindet: Das Lesen als Prozess verlangt das Zusammenspiel mehrerer unterschiedlicher Fertigkeiten und gerade für Lehrkräfte ist es nützlich, die Modelle zu kennen, um die Schüler*innen angemessen zu bewerten und, bei Schwierigkeiten, die passende Unterstützung anzubieten. (Aro und Torppa 2020, S. 19.)

In Anlehnung an eines der bekanntesten Modelle des Lesens⁵ identifizieren Aro und Torppa (2020) die zwei zentralen Aspekte des Lesens, die bereits oben kurz erwähnt wurden: Hier wird das Lesen allein als das Zusammenspiel zwischen dem Verständnis von Sprache und der Fähigkeit zu lesen verstanden. Leser*innen können einen Text also dann verstehen, wenn sie das jeweilige Schriftsystem beherrschen und die Sprache verstehen. (Aro und Torppa 2020, S. 20–21) Für diese Arbeit ist dies deshalb wichtig, weil es die Wichtigkeit sprachlicher Fähigkeiten beim Leseverstehen betont und nicht allein Wert auf flüssiges Lesen legt. Aro und Torppa (2020, S. 19) beschreiben in diesem Zusammenhang auch das *Reading Rope*-Modell⁶ als ein Modell, das neben der technischen Fähigkeit zu lesen vor allem die Faktoren, die mit dem Verständnis von Sprache zusammenhängen, und die Prozesshaftigkeit, mit der sich das Lesen als Fertigkeit weiterentwickelt (Aro und Torppa 2020, S. 21). Kern der Entwicklung dieser Fähigkeiten ist es diesem Modell zufolge, dass sich die Teilfertigkeiten der Leser*innen miteinander verbinden und geübte Leser*innen immer besser während des Lesens das eigene Lesen dem anpassen können, wie sie den Text verstehen (Aro und Torppa 2020, S. 21).

Neben diesen grundlegenden theoretischen Überlegungen zum Lesen habe ich mich bei der Planung dieser Untersuchung auch auf das Modell von Rouet et al. (2017) konzentriert, das die oben erläuterten Überlegungen vorheriger Modelle ebenfalls aufnimmt und neu ordnet. Deshalb möchte ich dieses Modell nun sozusagen als Zusammenfassung dieses Kapitels etwas genauer erläutern. Rouet et al. gehen davon aus, dass wir zum effektiven Umgang mit schriftlichen Quellen Fähigkeiten brauchen, die über das reine Verständnis von Wörtern und einzelnen Passagen hinausgehen. (Rouet et al. 2017, S. 200.) Sie definieren das Lesen neu als einen adaptiven, problemlösenden Prozess, in dem Leser*innen selektiv, ausgehend von ihren selbst definierten Zielen und Plänen, handeln (Rouet et al. 2017, S. 214). In ihrem RESOLV-Modell beschreiben sie, dass dem Lesen ein „context-model“ (im Folgenden Kontext-Modell) und ein „task model“ (im Folgenden Aufgaben-Modell) zugrunde liegen, die einander beeinflussen. Die beiden Modelle werden von den Schüler*innen selbst konstruiert, wobei die Konstruktion des

⁵ Simple View of Reading, Gough, P. B. und Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7, 6–10.

⁶ Scarborough, H. S. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Teoksessa S. Neuman und D. Dickinson (toim.) *Handbook for Research in Early Literacy*. New York, NY: Guilford Press, 97–110.

Aufgaben-Modells auf dem Kontext-Modell basiert. (Rouet et al. 2017, S. 207.) Leser*innen führen nicht für jeden Lesekontext eine systematische Analyse durch. Stattdessen, so zeigt es das RESOLV-Modell, konstruieren und speichern Leser*innen schematische Darstellungen der typischsten ihnen bekannten Lesekontexte. (Rouet et al. 2017, S. 206.) Dafür werden unterschiedliche Variablen des Kontext-Modells von den Schüler*innen gewählt und interpretiert. Darauf aufbauend interpretieren sie die Anforderung, die im Umgang mit dem Text an sie gestellt wird, legen eigene Ziele und Pläne für das Lesen fest und erkennen und überwinden Schwierigkeiten. Die Leseziele entstehen letztendlich auch im Zusammenspiel aus dem, was als Ergebnis des Lesens erwartet wird und welche Hilfsmittel dafür zur Verfügung stehen. (Rouet et al. 2017, S. 207.) Das Verständnis dessen, wie Leser*innen ein Kontext-Modell konstruieren, kann dabei helfen, Variationen in Lesestrategien zu erklären und vorherzusagen (Rouet et al. 2017, S. 206).

Es gibt Hinweise darauf, dass erfahrene Leser*innen, denen unterschiedliche Texte als Material zur Verfügung stehen, die Aufgabe interpretieren und basierend auf ihrer Einschätzung der Relevanz eines Textes Entscheidungen bezüglich dessen treffen, welche Stellen in den Texten sie auf welche Art und Weise lesen (Rouet et al. 2017, S. 209). Das RESOLV-Modell von Rouet et al. versucht, das selektive und gezielte Lesen von Textmaterial zu erklären und unterschiedliche Formen der Verarbeitung von Informationen aus den Texten „from pattern matching (e.g., searching for just a particular keyword) to the construction of a situation model (e.g., the comprehension of a single passage) to the selective integration of multiple sources of information“ (Rouet et al. 2017, S. 212) aufzuzeigen.

Rouet et al. (2017, S. 211) gehen davon aus, dass ihr Kontext-Modell Auswirkungen auf die Lesestrategien hat. Es kann angenommen werden, dass die Ziele von Leser*innen nicht einfach auf einer wörtlichen Interpretation der Instruktionen, sondern auf mehreren Faktoren beruhen, die sowohl explizite als auch implizite Elemente des Lesekontexts enthalten (Rouet et al. 2017, S. 213). Das Kontext-Modell, das die Schüler*innen in der Lesesituation konstruieren, repräsentiert eher generell die umgebende Situation, bleibt im Verlauf der Aufgabe relativ stabil und basiert darauf, dass die Schüler*innen ein typisches Situationsschema erkennen, wenn sie über ein passendes verfügen. Das Aufgaben-Modell hingegen bedient sich des Kontext-Modells mit den darin enthaltenen Instruktionen und Genreschema, um Ziele und Pläne festzulegen. Es wird routinemäßig im Verlauf der Aufgabe aktualisiert und genutzt, um das eigene Leseverhalten zu motivieren und anzupassen. (Rouet et al. 2017, S. 208.)

Als zukünftige Deutschlehrerin ist es für mich von besonderem Interesse, die Schüler*innen möglichst gut dazu zu befähigen, ihre Lesestrategien durch die entsprechende Evaluation des Lesekontexts und Anpassung des Aufgaben-Modells ständig zu verbessern. Ich nehme an, dass sie in ihrer L1 bereits geübte Leser*innen sind und intuitiv das Aufgaben-Modell an den jeweiligen Lesekontext anpassen. In der Fremdsprache, so die Annahme, ist dies in einem vergleichbaren Lesekontext weniger intuitiv der Fall, da der Umgang mit der Fremdsprache unterbewusst im Vordergrund steht. Deshalb untersuche ich in dieser Arbeit, wie die Schüler*innen lesen, wenn nur eine Variable, die Variable der Sprache, ausgetauscht wird.

3 Sprachbewusstsein und Multiliteralität als Unterstützer bewussten Lesens

Je mehr man liest, desto mehr entwickelt man die eigene Lesefertigkeit weiter. Durch das Lesen erarbeitet man sich, häufig unterbewusst, Wissen darüber, wie Sprache in unterschiedlichen Situationen gebraucht wird oder welches nicht-sprachliche Material in einen Text gehören kann. Für dieses Wissen werden die Begriffe des *Sprachbewusstseins* und der *Multiliteralität* gebraucht, die im Folgenden genauer betrachtet werden, um einen besseren Eindruck davon zu bekommen, welche Arten von Wissen Auswirkungen auf mehr oder weniger erfolgreiches Leseverstehen haben.

3.1 Sprachbewusstsein

Sprache steht in einem engen Zusammenhang zum Lernen, indem es dieses eigentlich erst ermöglicht. Im Konzept des Sprachbewusstseins wird daher betont, dass Lernende nicht nur den Inhalt eines Schulfachs erlernen, sondern stattdessen generell üben sollen, mit Sprache in ihren unterschiedlichen Gebrauchsformen umzugehen. Dazu gehört auch das Training bewusster Entscheidungen, die es den Lernenden ermöglichen sollen, den sprachlichen Input in Wissen umzuwandeln. Daraus soll im besten Fall ein eigenständiger und bewusster Umgang mit Sprache resultieren, der als Grundlage für lebenslanges Lernen dienen kann (van Lier 2013, 90). Bei Sprachbewusstsein geht es aber nicht um das Wissen über sprachliche Strukturen in einem rein grammatischen Sinne, sondern um ein größeres Gesamtbild. Schüler*innen sollen sprachliche Phänomene basierend auf ihrer Bedeutung oder Funktion kennenlernen, unabhängig davon, welche grammatischen Kategorien dazugehören. Die grammatischen Strukturen folgen dann, so der Grundgedanke, hinter dem Sprachbewusstsein, als Teile dieser

erlernten Einheiten. (Kalliokoski et al. 2015, S. 42) Dabei gibt es an sich, entgegen der bisherigen Praxis und Überzeugung, Erst- und Fremdsprachen getrennt voneinander zu betrachten und Sprachbewusstsein vor allem im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb zu sehen (Smeds 2011, S. 224), nicht unbedingt unterschiedliche Auffassungen des sprachlichen Bewusstseins für Erst- und Fremdsprache (Mattila 2015, S. 29). Ein allgemeines Sprachbewusstsein in der L1 und einer oder mehreren Fremdsprachen fördert den Erwerb weiterer Sprachen generell (Smeds 2011, S. 224).

Sprachbewusstsein entsteht spontan. Das heißt aber nicht, dass man es nicht explizit unterrichten sollte oder kann. Es ist wichtig, dass die Schüler*innen wissen, was für gute Sprachfähigkeit gefordert wird und wie sie bewertet wird. (Smeds 2011, S. 233.) Inhalte und Bewertung in den Sprachen basieren in Finnland auf den nationalen Rahmenlehrplänen, die ihrerseits ihre Grundlage im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) haben. Die Rahmenlehrpläne werden ungefähr alle zehn Jahre erneuert und der im Moment aktuelle Rahmenlehrplan für den grundlegenden Unterricht wurde 2014 in aktualisierter Form eingeführt, der für die gymnasiale Oberstufe im Jahr 2019. Im Zuge der letzten Reform für den grundlegenden Unterricht wurden erstmalig Sprachbewusstsein und Multiliteralität in den Lehrplan integriert. Sie werden als Teilziele von insgesamt sieben Kernkompetenzen umgesetzt, die den fach- und jahrgangsspezifischen Richtlinien für den Unterricht übergeordnet sind. Diese Kernkompetenzen sind *Denken und Lernen lernen, Kulturelle Kompetenz, Interaktion und Ausdruck, Selbstfürsorge und alltägliche Fähigkeiten, Multiliteralität, Kompetenzen in der Wissens- und Kommunikationstechnologie, Fähigkeiten für das Arbeitsleben und Unternehmertum sowie Beteiligung, Einflussnahme und Aufbau einer nachhaltigen Zukunft*. (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 20–24; Übersetzungen MP) Wichtiger Bestandteil einer sprachbewussten Schulbildung ist dementsprechend der selbständige Umgang der Schüler*innen mit Texten in dem Wissen, dass es für die gestellten Aufgaben möglicherweise keine eindeutigen Lösungen gibt. Stattdessen hat der Schulunterricht zum Ziel, den Schüler*innen die geeigneten Fähigkeiten zu vermitteln, um mit unterschiedlichem und möglicherweise bisher unbekanntem sprachlichem Material so umzugehen, dass daraus für sie nützliches Wissen entsteht. Das Sprachbewusstsein ist allerdings nicht nur im Sprachunterricht selbst relevant, sondern auch innerhalb anderer Fächer müssen fachspezifische Termini und Strukturen zu verstehen gelernt und ihre Anwendung eingeübt werden. Sie sind wichtiger Bestandteil des Lernens der jeweiligen Fachinhalte sowie möglicher selbständiger weiterer

Beschäftigung auf diesem oder einem ähnlichen Gebiet. Der finnische Rahmenlehrplan für den grundlegenden Unterricht beschreibt diesen Aspekt als „alla lärare är språklärare“ (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 126).

Die Rolle der Sprache im schulischen Kontext wird also nicht mehr isoliert gesehen, sondern in enger Verbindung mit der Entwicklung von Denkstrukturen und Lernprozessen (Mattila 2015, S. 28–29). Daraus lässt sich auch begründen, warum Sprache heute mitunter als Grundlage allen Lernens, unabhängig von Lebens- oder Fachbereich, verstanden wird. Schließlich lässt sich daraus auch folgern, dass das Sprachbewusstsein auch Einfluss auf das Lesen und die dazugehörigen Prozesse hat. Zumindest lohnt es sich, im Folgenden genauer zu ergründen, welche Aspekte des Sprachbewusstseins und welches Sprachwissen in einer engeren Verbindung zum Lesen stehen.

Im Gegensatz zu Sprachbewusstsein ist das Sprachwissen in einer Sprache das Wissen über diese in einem größeren Kontext. Ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein ist eine der Grundlagen dafür, sich Sprachwissen anzueignen und die Kompetenzen in der Verwendung von Sprache vielseitig zu entwickeln. Dazu gehört auch, Schüler*innen zu sprachbewussten Personen auszubilden, die sich über die Bedeutung, Aufgaben und den Umgang mit Sprache in unterschiedlichen Kontexten bewusst sind. (Kalliokoski et al. 2015, S. 40.) Mit dem Begriff des Sprachwissens ist neben dem Wissen über Grammatik als Mittel zur Beschreibung sprachlicher Strukturen und den von ihnen erschaffenen Bedeutungen auch das Wissen über Variationen von Sprache und deren Gebrauch sowie die Verbindung von Sprache mit Kultur, Identität und mit anderen Sprachen gemeint. (Kalliokoski et al. 2015, S. 40) Gerade in der Erstsprache, die in vielen Bildungssystemen mit ihrer Grammatik, Rechtschreibung und Literatur als eigenes Fach gelehrt wird (Kalliokoski et al. 2015, S. 40), konzentriert sich der Unterricht häufig auf die Vertiefung des Wissens über diese Sprache als System und nicht unbedingt auf Kompetenzen im Umgang mit dieser Sprache. Bewusste Beschäftigung mit Sprache findet hauptsächlich im L1-Unterricht statt. Dabei wird der bewusste Umgang mit der Sprache im Kontext anderer Fächer, beispielsweise bei der Textproduktion, die fachspezifisch unterschiedlichen Normen folgt, außen vorgelassen. (Mattila 2015, S. 29.) Seit einigen Jahren wird in Finnland Wert darauf gelegt, sowohl im Erst- als auch im Fremdsprachenunterricht auf Sprachwissen und Sprachbewusstsein als gemeinsames Ziel hinzuarbeiten (Mattila 2015, S. 29).

Um eine Sprache zu lernen sind neben dem mündlichen Gebrauch der Sprache auch die, häufig anspruchsvolleren, Fertigkeiten Schreiben und Lesen wichtig (Mattila 2015, S. 30). Generell geht es bei Sprachbewusstsein auch um unterschiedliche Arten sprachlicher Handlungen und die Überlegungen zum Sprachbewusstsein haben Relevanz für alle diese unterschiedlichen Bereiche. Da es in dieser Arbeit aber um das Lesen gehen soll, werden sich die folgenden Überlegungen vor allem mit geschriebenen Texten beschäftigen.

Geschriebene Texte spielen im Schulunterricht eine große Rolle und die oben beschriebenen situationsbedingten sprachlichen Ausdrucksformen werden überwiegend ausgehend von Texten gelernt (Kalliokoski et al. 2015, S. 41). Die Aneignung sprachlicher Strukturen erfolgt, wie eben beschrieben, mit Blick auf das Sprachwissen, bestenfalls innerhalb eines bestimmten Kontexts. Für unterschiedliche Arten von Texten gibt es sprachliche Strukturen und Ausdrucksformen, die für diese als charakteristisch gelten (Kalliokoski et al. 2015, S. 41).

Damit geht zusammen mit dem Erwerb von Sprachwissen auch Textsortenkenntnis einher. Kalliokoski (2015, S. 41) beschreibt, wie das Ziel des Sprachwissens in finnischen Bildungsplänen umgesetzt wird: Textsorten sollen auf möglichst vielfältige Weise in den Sprachunterricht integriert werden und zu Alter und Interessen der Schüler*innen passen. (Kalliokoski et al. 2015, S. 41) Im L1- und Literaturunterricht stehen literarische Texte im Fokus, die Sprache, Ausdruck und Fantasie der Schüler*innen bereichern, aber auch generell für das Lesen begeistern und die Fertigkeit Lesen an sich stärken sollen. Gleichzeitig bilden sich kulturelles und Sprachbewusstsein aus. (Mustaparta et al. 2015, S. 20–21.) Generell ist vor allem letzteres im schulischen Kontext das Ziel der Arbeit mit Texten: Einerseits sollen Schüler*innen Inhalte, Absichten und Kontext verstehen, andererseits aber auch Vokabular sowie grammatikalische und textuelle Strukturen des Textes erkennen und sie mit diesen inhaltlichen und kontextuellen Aspekten in Verbindung setzen. (Kalliokoski et al. 2015, S. 41.) Vor allem hat sich die Unterrichtstradition so geändert, dass die Lehrpersonen den Schüler*innen immer weniger in erklärender Rolle den Text eröffnen. Von den Schüler*innen selbst werden immer mehr selbständige Informationsrecherche und Textverstehensfertigkeiten verlangt. (Lehto 2006, S. 126.) Diese Veränderungen müssen sich entsprechend auch in dem, was und wie unterrichtet wird, widerspiegeln. Den Schüler*innen müssen deshalb, sowohl in ihrer Erstsprache als auch, zumal wir nicht nur in einem mehrsprachigen Land, sondern auch in einer mehrsprachigen Welt leben, auch in den Fremdsprachen die dafür notwendigen Kenntnisse vermittelt werden.

In Finnland wird seit einigen Jahren vermehrt versucht, die fremdsprachlichen Texte im Unterricht mehr den Textsorten anzugleichen, denen Schüler*innen außerhalb der Schule begegnen (Kalliokoski et al. 2015, S. 45). Natürlich müssen andere Schwerpunkte gesetzt werden, wenn es um Sprachbewusstsein und Sprachwissen in einer Sprache geht, die Schüler*innen nicht als Erstsprache sprechen oder als Fremdsprache lernen und von der sie nicht ständig in ihrem Umfeld oder im Kontext anderer Schulfächer umgeben sind (Kalliokoski et al. 2015, S. 44). Es stellt sich die Frage, ob Sprachwissen in diesem Kontext anders definiert werden sollte, um diesem nichtmuttersprachlichen Spracherwerbskontext gerecht zu werden. Kalliokoski et al. (2015, S. 44–45) beschreiben Definition und Bedeutung von Sprachwissen in L1 und L2 als vergleichbar und nennen außerdem mögliche Synergieeffekte zwischen Erst- und Fremdsprache in diesen Bereichen: Die Schüler*innen können beispielsweise zu erkennen lernen, wie sich die Zeitungstexte anderer Länder von der finnischen Tradition für diese Textsorte unterscheiden können. (Kalliokoski et al. 2015, S. 45.) Da auch Textsortenkenntnis zur Lesekompetenz zählt, kann damit im Fremdsprachenunterricht auf Wissen aus der Erstsprache aufgebaut werden. Es ist allerdings wichtig zu beachten, im Fremdsprachenunterricht andere Schwerpunkte in Sachen Sprachwissen zu setzen als in der L1. Im Vergleich zur Erstsprache ist das Lesen in einer Fremdsprache, unter anderem beispielsweise aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse (s. bspw. Fabricius-Hansen 2002; Würffel 2013, 133), häufig eine größere Herausforderung für Lernende. Es erfordert außerdem bereits ein gewisses Basiswissen in der Erstsprache sowie Lesekompetenzen in dieser, die teilweise auch mangelnde Sprachkenntnisse in der Fremdsprache kompensieren können (Würffel 2013; Überblick s. Schramm 2001). Wenn Schüler*innen mit einer neuen, fremden Sprache konfrontiert sind, steht zunächst an erster Stelle, sicherzustellen, dass ihr Vokabular ausreicht, um die Inhalte der jeweiligen Kommunikationssituation zu verstehen und erst dann kann man sich Stück für Stück und abhängig vom jeweiligen Kommunikationsbedarf mit größeren Strukturen beschäftigen. (Kalliokoski et al. 2015, S. 44–45.)

Vor allem im Kontext der Fremdsprachen hat das Sprachbewusstsein außerdem noch eine weitere Bedeutung. Neben dem Ziel der Bewusstmachung sprachlicher Strukturen beschreiben Malmberg et al. (2000, S. 10–11) noch eine Ebene des Sprachbewusstseins, in die sie die Strategien der Schüler*innen mit einbeziehen, auf die ich später in dieser Arbeit noch genauer eingehen werde. Demzufolge gehören zum Sprachbewusstsein auch die Einstellungen der Schüler*innen gegenüber dem Sprachenlernen sowie seinen Chancen und Herausforderungen.

Hier wird also in das Sprachbewusstsein neben dem Wissen über sprachliche Einzelheiten auch die Frage nach der Bedeutung des Sprachenlernens selbst einbezogen. (Malmberg et al. 2000, S. 10–11)

Insgesamt ist die Idee des Sprachbewusstseins und seiner intersprachlichen Verbindungen für meine Arbeit grundlegend. Man könnte den Erwerb der Fremdsprache idealerweise als aufbauend auf einem breiten Sprachbewusstsein aus dem Erstsprachenunterricht sowie dem erstsprachigen Unterricht in anderen Fächern sehen. Wenn Schüler*innen bereits im Erstsprachenunterricht grundlegende Kompetenzen im Umgang mit Texten erwerben, auf denen im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht aufgebaut werden kann, wäre anzunehmen, dass das generelle Sprachbewusstsein erweitert um das Sprachlernbewusstsein den Transfer der bereits erworbenen Fähigkeiten auf die neue Sprache und damit den Umgang mit ihr erleichtert. Auf diese Annahmen werde ich später noch weiter eingehen.

Da es aber in dieser Arbeit nicht um irgendeine Art von Sprachgebrauch, sondern hauptsächlich um die Rezeption schriftlicher Texte geht, muss neben einem allgemeineren Sprachbewusstsein aber noch ein anderes grundlegendes Konzept betrachtet werden. Sprachenunabhängig muss nämlich für eine ausgeprägte Lesekompetenz nicht nur ein breites Sprachbewusstsein und der Umgang mit unterschiedlichen Textsorten geübt werden. Vielmehr geht es, wenn man über das alltägliche Verständnis von Text hinausblickt, auch darum, für mitunter nicht-sprachliche Einheiten, die im Zusammenhang mit einem Text trotzdem Bedeutung tragen, ein Bewusstsein und Verständnis zu entwickeln und auszubauen. Eine fachübergreifende Kompetenz, die auf diesen erweiterten Textbegriff setzt, ist die Multiliteralität (Hellgren und Granskog 2018, S. 16). Neben dem Sprachbewusstsein steht auch diese in den aktuellen finnischen Rahmenlehrplänen im Fokus. Sprachbewusstsein und Sprachwissen betonen bereits die Kenntnis von unterschiedlichen Textsorten, auch im Zusammenhang mit dem eigenen Sprachgebrauch. Im Gegensatz dazu rücken, wenn es um Multiliteralität geht, die Rezeption unterschiedlicher sprachlicher Variationen und Textsorten sowie andere Teilkompetenzen wie beispielsweise eben der Umgang mit sehr unterschiedlichen und auch multimodalen Texten in den Vordergrund.

3.2 Multiliteralität

Unter anderem hat der digitale Wandel auch zu einer Veränderung des Textverständnisses und damit auch zu Veränderungen in der Vermittlung sowohl von Erst- als auch Fremdsprachen

beitragen. Durch den digitalen Wandel sind vermehrt Texte aus der computervermittelten Kommunikation wie etwa Blogs, Chat-Beiträge und WhatsApp-Nachrichten oder auch Videos und Podcasts im Fremdsprachenunterricht angekommen. (s. Schramm 2019, vgl. Dürscheid 2016) Mitte der 1990er Jahre wurde unter anderem aufgrund der veränderten Kommunikationsgewohnheiten durch eine mehr und mehr globalisierte Welt das Konzept der *multiliteracies* (Cope und Kalantzis 2015, S. 1–2) geprägt. Im Deutschen wird dieser Begriff häufig mit Multiliteralität übersetzt (Küster 2014, S. 3). Meiner Recherche nach scheint sich das Konzept jedoch in der deutschsprachigen Forschung noch nicht weit verbreitet zu haben (bspw. Küster 2014, 3) und in der schwedisch- bzw. finnisch- und englischsprachigen Forschung etablierter zu sein sowie auch breiter verstanden zu werden. Die folgenden Überlegungen orientieren sich deshalb vor allem an schwedisch- und englischsprachiger Forschungsliteratur. Dennoch verwende ich den deutschsprachigen Begriff der Multiliteralität.

Bill Cope und Mary Kalantzis, die an der Prägung und Etablierung des Begriffs *multiliteracy* maßgeblich beteiligt waren, beschreiben zwei grundlegende Bedeutungen von *literacy*, die lange Zeit galten:

„Literacy’ is a term that presents itself as emphatic and singular. The emphatic part accompanies the modern insistence that everyone has at least ‚basic’ levels of competency in reading and writing. ‚Literacy’ in this sense means some quite definite things to be acquired: to read the ordinary texts of modern society— newspapers, information books, novels; to be able to write using correct spelling and grammar; and to appreciate high-cultural values through exposure to a taste of the literary canon. The singular part arises when literacy is presented as a single, official or standard form of language, one right way to write, and an idealized canon of authors conventionally considered ‚great’.” (Cope und Kalantzis 2015, S. 1)

Die 1990er Jahre brachten so viele mediale und technische Entwicklungen sowie diverse Effekte der Globalisierung mit sich, dass diese beiden konventionellen Dimensionen neu überdacht werden mussten. Cope und Kalantzis (2015) sehen damit einhergehende Veränderungen im Verständnis des Begriffes: Anstelle einer allgemein gültigen Kommunikationsnorm als Ziel von Literalität galt es nun zu lernen, mit Unterschieden umzugehen. (Cope und Kalantzis 2015, S. 1–2.) Zusammen mit einigen anderen Wissenschaftler*innen überdachten sie als „New London Group“ das bisherige Verständnis von Literalität und die dazugehörige Pädagogik und stellten als Lösungsvorschlag das Konzept der *multiliteracies* vor (Cope und Kalantzis 2015, S. 2). Den Bedarf an diesem neuen Konzept

sahen die Forscher*innen in den großen Veränderungen in der Welt begründet, welche die bisherige Pädagogik der Lesekompetenz⁷ als veraltet erscheinen ließen (Cope und Kalantzis 2015, S. 3). Die größte Veränderung, die sie am Konzept der Literalität für notwendig erachteten, war der Zusatz *multi-*, mit dem zwei unterschiedliche Dinge gemeint sind: „the ‚multi-‘ of enormous and significant differences in contexts and patterns of communication, and the ‚multi-‘ of multimodality“ (Cope und Kalantzis 2015, S. 3). Mit der ersten multi-Dimension meinen sie, dass es nicht mehr genügt, sich auf die standardisierten Formen einer Nationalsprache zu fokussieren. Stattdessen wird es immer wichtiger, Lernende dazu zu befähigen, mit bestimmten Mustern in der Kommunikationsform umzugehen, die sich von Kontext zu Kontext und beispielsweise abhängig von Kultur, Gender, Thema oder Ähnlichem unterscheiden. (Cope und Kalantzis 2015, S. 3.) Außerdem verlange die neue Vielzahl und Vielfalt an Texten, die beispielsweise das Internet mit sich gebracht hat, eine neue Definition dessen, was lesenswert und über die bisherigen Vorstellungen davon im Sinne eines „literary canon“⁸ (Cope und Kalantzis 2015, S. 1) hinaus wert wäre, vermittelt zu werden (Cope und Kalantzis 2015, S. 1). Als zweite zu ergänzende Dimension von Literalität steht die neu entstehende Art der Kommunikation, die neben geschriebener Sprache nach und nach auch mehr beispielsweise visuelle, auditive oder haptische Elemente einschließt (Cope und Kalantzis 2015, S. 3). Bei genauerer Betrachtung ist diese Entwicklung aber eigentlich gar nicht so neu. Obwohl hier heute die Elemente im Mittelpunkt stehen, die hauptsächlich durch die digitalen Entwicklungen der letzten Jahre ermöglicht wurden, gibt es Multimodalität in gewisser Weise schon sehr viel länger. Schließlich hat ja bereits jeder auf Papier gedruckte Text mit Schriftart und Layout eine multimodale Dimension, die unweigerlich Einfluss darauf hat, wie wir ihn lesen und interpretieren. (Hellgren und Granskog 2018, S. 19.)

Das Konzept der Multiliteralität ist auch in Finnland auf Zustimmung gestoßen. Einerseits geht es gerade bei der Multiliteralität um eine eigentlich alltägliche Fähigkeit, die wir alle schon von

⁷ Cope und Kalantzis nennen dies *literacy pedagogy*.

⁸ Heute wird die Idee eines literarischen Kanons oft in Frage gestellt. Zu den Vorbehalten gegen einen Kanon gehören beispielsweise, dass die jeweiligen Kriterien oft nur schwierig zu bestimmen sind und Kanonbildung oft nicht differenziert genug geschieht, sodass Kulturschaffende bestimmter Gruppen oft außen vor bleiben. (FU Berlin (2017): Gender- und Diversityforschung. Dekonstruktion statt Reproduktion des Kanons. Verfügbar unter <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/inhalte/forschung/Inhaltselemente/Inhalte/dekonstruk.html>, zuletzt geprüft am 02.07.2022.)

klein auf kennen und erlernen. Andererseits ist Multiliteralität, wie die Ausführungen oben zum Begriff selbst und den Überlegungen dahinter zeigen, aber auch ein komplexes Konzept, das sich mit der Welt, in der wir leben, immer weiterentwickelt. (Hellgren und Granskog 2018, S. 5) Unter anderem deshalb hat sie auch Eingang in den finnischen Lehrplan gefunden. Wir müssen uns die Frage nicht nur für die Gegenwart, sondern auch für die Zukunft stellen, welche Lese- und Schreibfertigkeiten Kinder und Jugendliche in ihrem sprachlich und kulturell vielfältigen Umfeld benötigen werden (Hellgren und Granskog 2018, S. 7). Das Konzept der Multiliteralität kann eine Möglichkeit sein, auf diese sich verändernden Bedürfnisse zu antworten. Es kann den Verantwortlichen für Bildung helfen, eine breitere Perspektive auf Texte zu entwickeln sowie darauf, was es heute bedeutet, lesen und schreiben zu können (Hellgren und Granskog 2018, S. 7).

Im Lehrplan stehen die Lernziele und -inhalte unterschiedlicher Fächer in einem engen Verhältnis zu den ebenfalls darin enthaltenen und oben bereits erläuterten Kernkompetenzen. Lernziele sowie -inhalte und Kernkompetenzen stärken sich idealerweise durch den Fachunterricht gegenseitig. (Hellgren und Granskog 2018, S. 11.) Ziel der grundlegenden Schulbildung in Finnland ist es aber nicht nur, eine vielfältige Kompetenz zu vermitteln, die aus unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Werten und Einstellungen besteht, sondern auch das Vermögen diese situationsgerecht anzuwenden (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 20). Mit der Teilkompetenz der Multiliteralität ist im Kontext des finnischen Lehrplans konkret die Fähigkeit gemeint, Texte in unterschiedlichen Medien und Kontexten zu interpretieren, zu produzieren und auszuwerten (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 22). Sie nimmt, wie Hellgren und Granskog (2018, S. 11) betonen, eine besondere Rolle unter den Kernkompetenzen im Lehrplan ein:

„Av de sju kompetenserna är multilitteraciteten så central att den kan stödjas och stärkas i anknytning till alla de övriga kompetenserna och i skolans alla läroämnen.”

Als zentraler Bestandteil soll Multiliteralität Schüler*innen dazu befähigen, Informationen zu finden und zu verstehen sowie unterschiedliche geschriebene und gesprochene Texte im Alltag, in der Schule und ansonsten in der Gesellschaft zu produzieren, zu interpretieren und zu analysieren. Hiermit sind im finnischen Schulkontext vor allem Texte in der Erstsprache der Lernenden gemeint. (Mustaparta 2015, S. 21.) Multiliteralität kann aber auch im Zusammenhang mit Fremdsprachen hilfreich sein.

Das Konzept der Multiliteralität geht von einem breiteren Textverständnis aus. Texte können diesem zufolge aus unterschiedlichen, beispielsweise verbalen, visuellen, auditiven oder numerischen Symbolen oder Kombinationen aus diesen bestehen (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 22). Hinter dem Gedanken der Multiliteralität steht auch eine weiter gefasste Definition von Verstehen. Vor allem das Leseverstehen beruht auf komplexen Prozessen (siehe Kapitel 2). An dieser Stelle können wir aber schon einmal festhalten, dass Textverstehen generell nicht nur technische Fähigkeiten erfordert, sondern Bedeutung erst von Leser*innen, ausgehend von unterschiedlichen Repräsentationen des Textes, konstruiert wird: Dazu gehören der oberflächliche Code des Textes, also Wörter und sprachliche Strukturen, aber auch Modelle hinter dem Text und seit einiger Zeit auch digitale und zunehmend multimediale Textformen (Snow 2002, S. 14). Mit letzteren gewinnen nicht-sprachliche Texte an Bedeutung und die Sprache selbst wird durch andere Zeichensystemen wie Bilder, Symbole, Farben und Geräusche ergänzt. Erst als Ganzes geben sie dem Text eine Bedeutung. (Kalliokoski et al. 2015, S. 41)

Obwohl es dieses breitere Textverständnis auch schon vor der Digitalisierung gab, ergeben sich einige Möglichkeiten der Textgestaltung erst mit einem Übergang von gedruckten auf elektronischen Text. Dabei entstehen neue Herausforderungen für das Verständnis wie beispielsweise der angemessene Umgang mit nichtlinearen hypertextuellen Elementen. Es eröffnen sich aber auch neue Möglichkeiten. Vor allem bei komplexen Texten können beispielsweise Hyperlinks, Definitionen und Übersetzungen das Verständnis erleichtern. (Snow 2002, S. 14) Obwohl das sprachliche Zeichensystem dominant bleibt, muss auch der Umgang mit den anderen Darstellungsformen erlernt werden (Kalliokoski et al. 2015, S. 41). Im finnischen Lehrplan (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 22–23) wird Multiliteralität als wichtige Teilkompetenz deswegen auch in dieser Hinsicht genauer beschrieben: Schüler*innen soll die Fähigkeit vermittelt werden, die Welt sowie die kulturelle Vielfalt um sich herum zu verstehen und zu interpretieren. Die Kompetenz der Multiliteralität beinhaltet die Fähigkeit, Informationen in unterschiedlicher Form, unterschiedlichen Kontexten und mithilfe unterschiedlicher Werkzeuge zu suchen, zu kombinieren, zu produzieren, zu präsentieren und kritisch zu betrachten. (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 22.) Hellgren und Granskog (2018, S. 19) betonen außerdem unter anderem die Rolle, die sprachliche und kulturelle Vielfalt sowie die Verarbeitung von Informationen im Sinne der Multiliteralität spielen. Gerade aus diesem Grund ist das Konzept im Rahmen dieser Arbeit, die sich ja gerade die Frage nach der Verarbeitung von Informationen anhand sprachlich unterschiedlicher Texte stellt, in Betracht zu ziehen.

Damit schließt Multiliteralität an Sprachbildung als übergreifende Kompetenz an. Diese Kompetenz ist immer mehr gefordert, da es heute eine Vielzahl an Texten gibt, die sich bezüglich Inhalt und Genre schon sehr unterscheiden und mithilfe von multimodalen und elektronischen Möglichkeiten immer diverser entwickeln (Snow 2002, xv).

Lesen und Schreiben als technische Fertigkeiten werden in Finnland in der ersten und zweiten Klasse gelernt (Ketonen 2019, S. 105). Mit Multiliteralität wird, wie mit Sprachbildung auch, aber ein allgemeineres längerfristiges Ziel verfolgt. Sie soll dazu beitragen, Schüler*innen zu kritischem Denken zu befähigen und zu ihrer Lernkompetenz, oben bereits als „Lernen lernen“ erwähnt, im Allgemeinen beitragen. Zu Letzterem gehört auch eine vielseitige Lesekompetenz in unterschiedlichen Fachbereichen sowie der aktive Umgang mit authentischen und für die Schüler*innen selbst bedeutungsvollen Texten im Schulunterricht. (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 22–23.) Multiliteralität ist deswegen laut dem finnischen Lehrplan schon von Beginn der Grundschule an wichtig im Sprachunterricht (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 198). Texte sollen vielfältig sein und möglichst den Interessen der Schüler*innen entsprechen. Der Unterricht soll sowohl als Verbindung zwischen unterschiedlichen Sprachen dienen als auch zur sprachlichen Realität der Schüler*innen außerhalb der Schule passen. (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 198.) Für die Klassenstufen 7–9 an finnischen Grundschulen bedeutet der Fokus auf Multiliteralität und Lernen lernen beispielsweise dem Lehrplan zufolge, dass Schüler*innen in allen Fächern in Kontakt mit Texten in unterschiedlicher Form kommen und lernen, im Umgang mit diesen alle Sinne und unterschiedliche Lernstrategien anzuwenden. Der Unterricht soll ihnen die Möglichkeit geben, Multiliteralität zu trainieren und sie dazu ermutigen, diese Kompetenz auch außerhalb des Unterrichts anzuwenden. (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 283.)

Gerade was die Verbindung zum außerschulischen Umfeld betrifft, unterscheiden sich, so Mustaparta et al. (2015, S. 21) die Ziele, die mit Multiliteralität verfolgt werden im Vergleich zwischen dem Unterricht in der L2 beziehungsweise der jeweils anderen zweiten Nationalsprache in Finnland und dem Unterricht in der L1 oder einer Zweitsprache. Während L1 oder Zweitsprache fester Teil des Umfelds der Schüler*innen sind, kann es eine größere Hürde sein, anderssprachige Informationen zu suchen, zu erkennen und zu verwenden. Es ist hier an den Lehrkräften, dafür zu sorgen, dass die Schüler*innen in Kontakt mit Texten kommen, die ihrem Sprachniveau und möglichst ihren Interessen entsprechen. (Mustaparta et al. 2015, S. 21.) Mustaparta et al. (2015, S. 21) betonen die Verbindung von Multiliteralität und Sprachbewusstsein und damit das Verständnis von aktivem Sprachgebrauch als Unterstützung

jeglichen Lernens. Folglich muss sowohl Fachunterricht das Sprachbewusstsein stärken als auch der Sprachunterricht das fachliche Wissen. (Mustaparta et al. 2015, S. 21.)

Zum erfolgreichen Lesen gehören also nicht nur die technische Fertigkeit des Lesens, sondern auch das Leseverstehen mit all seinen komplexen Prozessen. Diese beiden Konzepte bieten einen geeigneten Rahmen einerseits für die Formulierung dessen, was geübter Umgang mit Texten beinhalten kann. Andererseits stellen sie eine Möglichkeit dar, sprachenübergreifende und doch von Sprache ausgehende grundlegende Fähigkeiten zu beschreiben, die zum strategischen Lesen beitragen können.

4 Lesestrategien

Nach diesen vorbereitenden Überlegungen dazu, wie das Lesen an sich funktioniert und welches Können dafür sonst hilfreich sein kann, komme ich nun zu der eigentlichen Frage dieser Arbeit – der Frage nach den Lesestrategien, die Schüler*innen kennen und beim Lesen auf unterschiedlichen Sprachen anwenden.

Grundsätzlich erfordert gutes Leserverstehen, dass die Leser*innen aktiv den eigenen Leseprozess und ihr Verständnis beobachten und in der Lage sind, aktiv zu handeln (Aro und Torppa 2020, S. 21–22). Dazu gehören viele unterschiedliche Fähigkeiten, darunter auch die, zu erkennen, welche Faktoren das Verständnis fördern oder behindern können. Außerdem ist es wichtig, sich bewusst das Gelesene oder Teile davon einprägen zu können. Das wird häufig betont, wenn es um die Vermittlung von Leseverstehen und Lernstrategien geht. (Aro und Torppa 2020, S. 21–22.) Dass Lernende über die oben beschriebenen Prozesse in gewissem Maße Bescheid wissen und über ein gewisses Maß an Sprachbewusstsein sowie Multiliteralität verfügen, kann also nur hilfreich sein. Allerdings werde ich in dieser Arbeit auf der Grundlage der obigen Beschreibungen keine eigenen Lesestrategien entwickeln, sondern mich auf Vorschläge beziehen, die andere Forscher*innen in vergangenen Jahren diesbezüglich gemacht haben. Diese Auswahl habe ich so getroffen, dass die beschriebenen Lesestrategien einerseits in den hier untersuchten schulischen Kontext sowie zum Fremdsprachenlernen passen und andererseits in der aktuellsten finnischen Forschungsliteratur Beachtung gefunden haben. So stelle ich sicher, dass sich die Ergebnisse, Schlussfolgerungen und möglichen Vorschläge aus dieser Untersuchung möglichst gut auf den Sprachen- und Fremdsprachenunterricht an finnischen Schulen anwenden lassen.

4.1 Lesestrategien in der Theorie

Um herauszufinden, wie Lesestrategien aussehen können, bietet es sich an, anstelle des Ergebnisses untersuchen, wie der Prozess des Lesens von statten geht. Forscher*innen haben deshalb beispielsweise ihre Proband*innen gebeten, während des Lesens laut nachzudenken (z. Bsp. Kucan und Beck 1997). Dabei wurden unter anderem unterschiedliche Typen von Leser*innen sowie charakteristische Eigenschaften ihres Vorgehens beim Lesen festgestellt. Takala (2019) erläutert, dass einer dieser Lesetypen als paraphrasierender Lesetyp (engl. *paraphrasers*) bezeichnet werden kann, der den Text wiedergibt, aber wenige Schlussfolgerungen zieht, ein zweiter als kommentierender Lesetyp (engl. *elaborators*), der viel auf eigenes Vorwissen verweist, aber nicht unbedingt so, dass er den Inhalt des Textes verstanden hätte (Takala 2019, S. 150). Es gibt außerdem einiges an Wissen darüber, was gute Leser*innen ausmacht: Sie haben eine bestimmte Absicht, die sie mit dem Lesen verfolgen und die sie während des Lesens bewusst im Blick behalten. Sie erkennen eventuelle Unstimmigkeiten zwischen ihrem Vorwissen und dem gelesenen Text und versuchen, diese zu klären, indem sie im Text vor- oder zurückgehen. Und schließlich halten sie während des Lesens hin und wieder inne, um das bisher Gelesene auf die eine oder andere Art zusammenzufassen und ihr Verständnis zu prüfen. (Snow 2002, S. 32.)

Das beobachtete unterschiedliche Vorgehen beim Lesen kann man im weitesten Sinne als unterschiedliche Lesestrategien verstehen. Neben den oben beschriebenen Fähigkeiten, die für das Lesen wichtig sind, brauchen wir für das Lesen auch diese Strategien, die uns dabei helfen, die Bedeutungen aus dem Text zu entnehmen, die der oder die Verfasser*in uns mitteilen wollte (Tuovila et al. 2020, S. 7). Strategien kann man als bewusstes, zielgerichtetes und flexibles Werkzeug definieren, mit deren Hilfe Leser*innen sicherstellen, dass sie den Text verstanden haben (Takala 2006, S. 149). Oft wird das als Prozess in drei Phasen eingeteilt: was vor dem Lesen, während des Lesens sowie am Ende des Lesens passiert (Aro und Torppa 2020, S. 25). Wenn von Lesestrategien die Rede ist, liegt meist dieses dreiteilige Schema zugrunde. Dass wir Lesestrategien als hilfreich ansehen, beruht auf der Annahme, dass während dieser drei Phasen bestimmte Aktivitäten erfolgen, die das Verständnis des Gelesenen und den Umgang mit dem Text erleichtern.

Man kann beispielsweise annehmen, dass geübte Leser*innen vor dem eigentlichen Lesen den Text überfliegen und Vermutungen bezüglich seines Inhalts sowie dahingehend, was gelesen werden soll anstellen. Sie überschlagen bewusst oder unterbewusst, wie und wie lange sie lesen.

(Aro und Torppa 2020, S. 25.) Dafür sind bestimmte Eigenschaften der Leser*innen wie kognitive, sprachliche und nicht-sprachliche Fähigkeiten ausschlaggebend, die schon oben näher diskutiert wurden und die sich während des Lesens verändern können (Snow 2002, S. 12). Während des Lesens nehmen Leser*innen die Textabschnitte unterschiedlich wahr, bewegen sich auf der Suche nach Informationen und der Klärung von Verständnisschwierigkeiten im Text vor und zurück, stellen Vermutungen über das an, was sie noch nicht gelesen haben und korrigieren diese Vermutungen anhand neuen Wissens immer wieder. Sie bringen ihr Vorwissen mit den neuen Informationen aus dem Text in Verbindung und stellen Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Textteilen her. Sie ziehen Schlussfolgerungen und machen Interpretationsversuche, bedienen sich der Lesestrategien, die sie kennen und sind in das Gelesene aktiv involviert. (Aro und Torppa 2020, S. 25.) Auch in der dritten Phase, am Ende des Lesens oder danach, können sich die Eigenschaften der Leser*innen wieder verändern (Snow 2002, S. 12). Am Ende des Lesens kehren Leser*innen noch einmal zum Text oder einzelnen Teilen davon zurück, formulieren die Hauptaussage in eigenen Worten und machen Notizen oder eine Zusammenfassung. Außerdem reflektieren sie das Gelesene auch nach dem Lesen weiter. (Aro und Torppa 2020, S. 25.) Eine andere Möglichkeit, das Lesen in Phasen zu unterteilen, schlägt Takala (2019, S. 150) vor und geht damit generell in die gleiche Richtung wie der oben beschriebene Vorschlag: Eine Phase kann vor dem Lesen das Aktivieren von vorhandenem Wissen und Erfahrungen sein, eine weitere Phase ist das aktive Lesen und darauf folgt die Anwendung des Gelernten. (Takala 2006, S. 161.)

Unabhängig davon, in welchen Phasen das Lesen beschrieben wird, kann man sechs grundlegende Prozesse festlegen, die während des Lesens ablaufen. Diese Prozesse sind das explizite oder implizite Wahrnehmen der Absicht hinter dem Lesen, das Aktivieren von passendem Hintergrundwissen, das Lenken der Aufmerksamkeit vom Trivialen auf das Wesentliche, die kritische Evaluation des Gelesenen in Bezug auf das Vorwissen, die kontinuierliche Überwachung des Lesens beispielsweise durch das Vor- und Zurückgehen im Text sowie das Schlussfolgern und die Überprüfung der eigenen Schlussfolgerungen. (Palincsar und Brown 1984) Die vier Lesestrategien, die Palincsar und Brown (1984) aus diesen Aktivitäten ableiten, passen letztendlich auch in ein chronologisches Bild des Lesens und die Überlegung, dass etwas vor dem Lesen, währenddessen und danach passiert. Im Folgenden erläutere ich die von ihnen vorgestellten Strategien kurz. Ich habe die Strategien mitunter um

einige eigene Überlegungen beziehungsweise Zusätze aus anderen Forschungen ergänzt und bei Bedarf ihre Benennung angepasst. In Klammern ist jeweils der ursprüngliche englische Begriff von Palincsar und Brown (1984) genannt.

1) Vorhersagen oder Vorarbeit (predicting): Wenn die Leser*innen den Inhalt des Textes vorhersagen, wird das thematisch passende Schema aktiviert. Gleichzeitig können sie schon Überlegungen über den Text als Ganzes anstellen. (Takala 2006, S. 150.) Mit Vorarbeit ist vor allem gemeint, dass die Schüler*innen ihr Vorwissen zum jeweiligen Thema aktivieren und sich dessen bewusst werden, was sie vom Text erwarten (Aro und Torppa 2020, S. 26). Das kann zum Beispiel geschehen, wie Takala (2006, S. 154) über die Vorhersage- oder Vorarbeits-Strategie schreibt, indem anhand eines Titelbilds, einer Überschrift Illustrationen oder Teilüberschriften diskutiert wird, worum es in einem Buch oder einem Text gehen könnte. Die Bedeutung der Vorarbeit zum Lesen wird auch in vielen Übungsmethoden für Lesestrategien hervorgehoben. Die Forschung beschreibt dafür, vor allem für Texte, die im schulischen Kontext gelesen werden, auch sogenannte *advance organizers* (Aro und Torppa 2020, S. 26) als hilfreich. Damit sind einführende Texte für das zu lernende Thema gemeint, die beispielsweise abstrakte Begriffe gebrauchen und das jeweilige Thema in gewisser Weise verallgemeinern (Aro und Torppa 2020, S. 26). Diese Vorarbeit hat auch zur Folge, dass die Schüler*innen teilweise den Eindruck haben, schon über das Thema, über das gleich gelesen wird, Bescheid zu wissen. Außerdem haben sie sich bereits über schwierige Begriffe alleine oder im Austausch mit anderen Gedanken gemacht und die Bedeutung möglicherweise mithilfe eines Wörterbuchs oder aus dem Kontext erschlossen. (Takala 2006, S. 154.) Der Einsatz der *advance organizers* für diese Art der Vorarbeit hat sich als sinnvolles Hilfsmittel beim Lernen neuer Inhalte erwiesen. Sie funktionieren aber nicht unbedingt für sich, um die Lernergebnisse im Allgemeinen zu verbessern, sondern erst dann, wenn die Schüler*innen sie bewusst als Hilfsmittel einsetzen. (Aro und Torppa 2020, S. 26.)

2) Evaluation (clarifying): Wenn die Leser*innen etwas nicht verstehen oder etwas unklar ist, können sie Erklärungen durch Fragen, Lesen oder auf eine andere Weise finden (Takala 2006, S. 150). Passende Fragen können hier beispielsweise sein: „Was bedeutet ...?“ oder „Was ist ...?“ (Takala 2019, S. 155).

3) Fragen an den Text stellen (questioning): Das Fragenstellen über das Gelesene hilft dabei, sich auf das Wesentliche zu fokussieren und weniger Wichtiges auszublenden (Takala 2006, S. 150). Hier kann man sich beispielsweise fragen, wovon oder von wem der Text handelt oder

welche Verweise auf Dinge außerhalb des Textes gemacht werden (Takala 2019, S. 155). Als besonders geeignetes Hilfsmittel beschreiben auch Aro und Torppa (2020) Fragen an den Text, die zum Beispiel „Worum geht es im Text?“ oder „Was lerne ich Neues aus dem Text?“ lauten können (Aro und Torppa 2020, S. 27). Zum Fragenstellen, Zusammenfassen und der Beobachtung dessen, was man versteht, könnten außerdem noch grafische strukturierende Elemente als hilfreiche Strategie ergänzt werden (Snow 2002, S. 39). Diese vier Strategien haben eine Doppelfunktion, indem sie das Leseverstehen verbessern und gleichzeitig dabei helfen, es einzuschätzen (Takala 2006, S. 150).

4) Zusammenfassen nach Bedeutung oder Hauptaussage (summarizing): Eine Zusammenfassung hilft ebenfalls dabei, das Wesentliche zu erkennen und das eigene Verständnis zu überprüfen (Takala 2006, S. 150) und kann beispielsweise Antworten auf die Frage nach der Hauptaussage des Textes oder der Bedeutung des Textes für den oder die Leser*in persönlich enthalten (Takala 2019, S. 155). Gerade diese Strategie mit dem Fokus auf der Hauptaussage des Textes kann sehr wichtig für das Verständnis und den erfolgreichen Umgang mit dem Text sein: Wer einen Text auf seine Hauptaussage reduzieren kann, hat den wesentlichen Inhalt verstanden, während Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, ihre Aufmerksamkeit häufig auf vermeintlich interessante oder wichtige, aber letztendlich nicht entscheidende Details richten oder alle Einzelheiten des Textes versuchen auswendig zu lernen. Während Letzteres meist keine effiziente Lernstrategie ist, ist das Lesen mit Fokus auf den Hauptaussagen sehr nützlich und kann später auch helfen, Details in das neue Wissen zu integrieren und sie sich so zu merken. (Aro und Torppa 2020, S. 26–27.) Da es für viele Schüler*innen gerade die entscheidende Herausforderung ist, die Hauptaussagen des Textes zu identifizieren, sind Aro und Torppa außerdem der Meinung, dass gerade das geübt werden sollte, bevor die Schüler*innen etwas durch Unterstreichen, Zusammenfassen oder andere Lernstrategien lernen können (Aro und Torppa 2020, S. 27).

Diese Strategien sind aber – und das gilt es vor allem zu beachten, wenn man das Lesen auf der Fremdsprache betrachtet – natürlich wie bereits erwähnt nur dann hilfreich, wenn das Vokabular der Leser*innen auch für das Lesen und das Verständnis des jeweiligen Textes ausreichend ist. Gerade deshalb ist neben den oben erläuterten Lesestrategien noch eine andere Fähigkeit zu beachten: Unabhängig davon, ob sie auf der L1 oder der L2 lesen, werden Schüler*innen trotz eines gewissen Grundwortschatzes während des Lesens immer wieder unbekanntem Wörtern begegnen. Sie müssen deswegen auch lernen und üben, sich mithilfe des

Kontexts, anderer Wortbestandteile, Wörterbüchern oder Referenzmaterial die Bedeutung dieser Wörter zu erschließen. (Snow 2002, S. 37.) Heute sind natürlich (online verfügbare) Wörterbücher oder Wortlisten niedrigschwellig verfügbare Hilfsmittel für das Lesen und die Wortschatzarbeit (Takala 2019, S. 146). Alternativ und häufig in fremdsprachigen Texten zu finden sind auch Worterklärungen beziehungsweise Übersetzungen im Text. Sakar und Ercetin (2005, S. 35) haben Fremdsprachenlernende die Nützlichkeit unterschiedlicher Arten von Worterklärungen bewerten lassen. Ergänzungen im Text, die Definitionen von Wörtern bereitstellten, wurden von den Teilnehmenden an der Untersuchung als sinnvoll bewertet. Mit ihrer Hilfe konnten sie die Wortbedeutung herausfinden, ohne dass sich der Leseprozess merklich verlangsamte, während sie normalerweise im Umgang mit L2-sprachigen Texten unbekannte Wörter einfach überspringen und selten ihre Bedeutung in einem Wörterbuch nachschlagen würden. (Sakar und Ercetin 2005, S. 36.)

Letztendlich ist aber anzunehmen, dass es weniger wichtig ist, welche Strategien gelernt und geübt werden, als dass sie überhaupt bewusst zur Anwendung kommen und die Leser*innen dazu anregen, sich aktiv mit dem Text zu befassen (Snow 2002, S. 35). Eine Verbesserung des Leseverstehens lässt sich manchmal nicht auf das Erlernen und die Anwendung bestimmter Lesestrategien zurückführen, sondern eher darauf, dass Schüler*innen sich aktiv mit dem Text auseinandergesetzt haben. Diese aktive Beschäftigung mit dem Text fördert die Anwendung bestimmter Strategien, die weniger aktive oder passive Schüler*innen für gewöhnlich eher nicht gebrauchen. (Snow 2002, S. 33.) Schwache Leser*innen sind typischerweise eher passiv während des Lesens, haben dabei wenig Selbstkontrolle und sind nicht in der Lage, Strategien sinnvoll so einzusetzen, dass sie das Verständnis des Textes erleichtern (Swalander 2006, S. 11).

Es hat sich aber in jedem Fall gezeigt, dass es sinnvoll ist, diese Strategien bewusst zu lehren (Takala 2019, S. 141) und dass gute Leser*innen Lesestrategien anwenden, um einerseits Missverständnisse zu kompensieren und sich andererseits selbst zu motivieren (Swalander 2006, S. 10). Wenn sie bemerken, dass sie eine bestimmte Stelle im Text oder ein Wort nicht verstanden oder nicht aufmerksam genug gelesen haben, können sie ihre kognitiven Fähigkeiten zur Steuerung nutzen und beispielsweise im Text vor- oder zurückgehen und andere Strategien zum Verstehen anwenden. (Aro und Torppa 2020, S. 21–22.) Ziel des Lehrens von Strategien ist es, das Leseverstehen der Schüler*innen zu verbessern und deshalb auch, die Schüler*innen zu befähigen, die Strategien während des Lesens selbständig

anzuwenden, um so das Gelesene besser zu verstehen. Gerade anspruchsvolles Lesen, das von den Schüler*innen verlangt, das Gelesene zu reflektieren und zu bewerten anstatt es nur wiederzugeben oder wortwörtlich zu verstehen scheint für einige schwierig zu sein. (Takala 2006, S. 149.) Gerade hier kann der Schulunterricht ansetzen und die Lesekompetenz der Schüler*innen trainieren.

4.2 Lesestrategien im Unterricht

Leseverstehen besteht also aus einem Zusammenspiel vieler unterschiedlicher Fähigkeiten, Wissen und Motivation. All das sind aber Dinge, die erlernt beziehungsweise geübt werden können. Ein möglicher Ort dafür ist die Schule. Letztendlich ist es das Ziel der Schule, dass die Schüler*innen ihre Fähigkeiten im Leseverstehen alltäglich anwenden und durch Üben, Ausprobieren und in der Praxis beim Lesen selbst für sich selbst die am besten passenden Arbeits- und Lesestrategien finden. (Aro und Torppa 2020, S. 28.) Besonders die geeignete Vermittlung dieser Fähigkeiten in der Schule ist vielversprechend, um aus Schüler*innen gute Leser*innen zu machen und Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen vorzubeugen (Snow 2002, S. 29). Schüler*innen, die die Anwendung passender Lesestrategien geübt haben, verbessern außerdem mit der Zeit ihre metakognitiven Fähigkeiten. Für den Unterricht lohnt es sich deshalb, den Schüler*innen die strategische Anwendung ihrer Fähigkeiten bewusst zu machen. (Malmberg et al. 2000, S. 176.) Lehrkräfte sollten aber trotzdem nicht vergessen, dass die Vermittlung von Lesestrategien nur dann erfolgreich ist und die Schüler*innen ausreichend unterstützt, wenn diese keine anderweitigen Schwierigkeiten mit dem Lesen wie beispielsweise frühe Sprachentwicklungsstörungen und Schwierigkeiten mit Lexik und Syntax haben (Takala 2019, S. 163).

Lesestrategien sind für jede Art von Lernen förderlich und werden deshalb am besten im Unterricht im Zusammenhang mit Texten und in unterschiedlichen Situationen gelernt. Bestenfalls werden sie deshalb so vermittelt, dass sie nicht nur innerhalb der Unterrichtssituation präsent sind und auch auf andere Situationen übertragen werden können. (Takala 2019, S. 152–153.) Mit zunehmendem Kontakt zu unterschiedlichen Texten können die Schüler*innen so ihr Sprachwissen und ihr Wissen über Textsorten ausbauen und den Umgang mit deren unterschiedlichen Formen trainieren. Als besonders effektiv hat es sich erwiesen, die Schüler*innen zum Aktivsein zu ermutigen, ihnen Feedback zu geben und zu erklären, wo, wann und warum sie das Gelernte einsetzen können (Takala 2019, S. 152–153). Letztendlich ist die Anwendung der Strategien aber von den Schüler*innen selbst abhängig und

ihr Leseverstehen kann sich verbessern, wenn sie spontan Lesestrategien nutzen (Snow 2002, S. 40).

4.2.1 Hindernisse für erfolgreiches Lesen im Unterricht

Obwohl Lehrkräfte häufig annehmen, dass Schüler*innen allein durch die Aktivität des Lesens selbst das Leseverstehen lernen und üben, trifft dies bei weitem nicht auf alle Schüler*innen zu (Snow 2002, S. 5). Dafür ist der Unterricht mit verantwortlich und die Lehrkräfte sollten deswegen genug über die komplexen Prozesse des Lesens wissen, um den Unterricht entsprechen so gestalten zu können, dass er die Schüler*innen zu guten Leser*innen macht. Snow beschreibt einige potenzielle Schwierigkeiten, die bei der Vermittlung von Strategien zum Leseverstehen im Unterricht auftauchen und bewirken können, dass die Schüler*innen eben nicht zu guten Leser*innen werden. Beispielsweise kann es vorkommen, dass die Materialien, die im Unterricht benutzt werden, zu schwer oder nicht interessant genug sind, sodass viele Schüler*innen sie nicht lesen können oder wollen. (Snow 2002, S. 5.) Es kann auch sein, dass Strategien zum Leseverstehen mit zu breit gewählten Inhalten und Textsorten vermittelt werden sollen und die Schüler*innen sie deswegen nicht vollständig lernen können. Werden die Strategien allerdings mit zu eng gefassten Inhalten oder Texten unterrichtet, kann die Übertragung auf neue Lesesituationen zu kurz kommen. (Snow 2002, S. 39–40.) Gerade in Fächern, die sich mit bestimmten Inhalten beschäftigen, kommt die Vermittlung von Leseverstehen häufig zu kurz, weil der Fokus der Lehrkräfte zu sehr auf dem Inhalt allein liegt. Außerdem kommt es vor, dass Leseverstehen erst einmal aufgeschoben wird, anstatt gleich von Anfang an in das Lernen des Lesens als technische Fähigkeit selbst integriert zu werden. (Snow 2002, S. 5.)

Welche Art von Unterricht aber trägt dazu bei, dass die Schüler*innen die Strategien so verinnerlichen, dass sie sie spontan und selbständig anwenden? Darüber gibt es einige Erkenntnisse, die im folgenden Teilkapitel näher beschrieben werden.

4.2.2 Ziele der Vermittlung von Lesestrategien

Mit der Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht werden für gewöhnlich zwei Ziele verfolgt, die sich auf den ersten Blick zwar widersprechen, eigentlich aber in einem engen Zusammenhang stehen: Ein Ziel ist es, die Schüler*innen dazu zu befähigen, das schriftliche Material zu den Lerninhalten, also einen bestimmten Text, zu verstehen. (Snow 2002, S. 14). Da der Text möglicherweise schwierig für die Schüler*innen ist, bedienen sich die Lehrkräfte

dabei unterschiedlicher Vermittlungsmethoden, die das Leseverstehen fördern, indem sie bestimmte Teilprozesse des Lesens unterstützen (Snow 2002, S. 26). Das andere Ziel ist es, die Schüler*innen zu selbständigen und aktiven Leser*innen zu machen, die über ein Repertoire an Strategien verfügen, mit deren Hilfe sie das Gelesene, auch bisher unbekanntes schriftliches Material, verstehen können. (Snow 2002, S. 14.) Der Unterschied liegt hier in dem Ergebnis, das beabsichtigt wird: Einerseits geht es um unmittelbares Leseverstehen in der Unterrichtssituation, andererseits um eine langfristige Verbesserung des Leseverstehens. Im Idealfall begünstigt Unterricht beides. (Snow 2002, S. 26.) Bezüglich der Fragestellungen dieser Arbeit ist vor allem aber die Frage nach langfristig und nachhaltig erfolgreichem Gebrauch von Lesestrategien von Interesse, besonders die Vermittlung von Lesestrategien im L1-Klassenzimmer.

Es gibt bereits wissenschaftliche Untersuchungen dazu, wie diese Lesestrategien im Unterricht besonders effektiv vermittelt beziehungsweise gelernt werden. Besonders hilfreich ist es demzufolge, wenn die Lehrkräfte sich des Wissens der Schüler*innen bewusst sind und dieses Bewusstsein, neben gezielt ausgewählten Texten, Aufgaben und Lerninhalten, dafür einsetzen, die Gedanken der Schüler*innen anzuregen und ihre Motivation zum Lesen zu fördern (Snow 2002, S. 29–30). Dafür ist es zunächst hilfreich, dass Texte und Inhalte in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. So lernen die Schüler*innen, dass Strategien ein wichtiges Hilfsmittel zum Verstehen, aber nicht der Hauptanlass für das Lesen selbst sind. Stattdessen sollte vermittelt werden, dass der Fokus darauf liegt, zu lesen, um dem Gelesenen Bedeutung zu geben und daraus zu lernen. (Snow 2002, S. 40.) Wie unterschiedliche Forschungen gezeigt haben, werden Lesestrategien außerdem dann gut gelernt, wenn die Übungen dazu eng mit dem Kontext des jeweiligen Schulfachs, in dem gelesen wird, verknüpft sind. Die Schüler*innen lernen und üben deshalb Lesestrategien dann besonders effizient, wenn sie erfahren, dass die Strategien sinnvolle Werkzeuge zum erleichterten Verständnis des Textes und fester Bestandteil der Leseaktivität selbst sind. (Snow 2002, S. 39.) Idealerweise wird so langfristig erreicht, dass die Schüler*innen aktiv Lesestrategien auch auf andere Kontexte übertragen und selbständig im Umgang mit neuen Texten anwenden.

4.2.3 Methoden für die Vermittlung von Lesestrategien

Inhaltlich bietet es sich an, unterschiedliche Ebenen des Textes zu betrachten. Vor allem das Bewusstsein über die allgemeine Struktur eines Textes oder Textabschnitts befähigt Schüler*innen dazu, effektive Leser*innen zu werden. Die Lehrkraft sollte deswegen in ihrem

Unterricht zunächst versuchen, zusammen mit den Schüler*innen den Aufbau des Texts zu analysieren und sich einen generellen Überblick über den Inhalt verschaffen, bevor auf Details näher eingegangen wird. (Malmberg et al. 2000, S. 157.) Methodisch kann man hierfür sowie auch bei der Betrachtung einzelner Details des Textes ganz unterschiedlich vorgehen, solange die Aktivität im Unterricht dem Lernziel angepasst und für die Gruppe angemessen ist. Am besten steht auch hier die Aktivierung der Schüler*innen im Mittelpunkt, die ja mithilfe des Unterrichts selbst zu aktiven Leser*innen werden sollen. Konkret kann die Lehrkraft hier ganz unterschiedlich vorgehen. Es bieten sich sowohl implizite Übungen zu den Strategien als auch explizite Diskussionen über ihre Besonderheiten oder ihre Anwendung an. Die Lehrkraft fungiert hier am besten als Ratgeber*in und Motivator*in der Schüler*innen. Sie erinnert immer wieder daran, beispielsweise logisches Denken, Wissen über die Textstruktur und Bedeutungskonstruktion sowie Wissen über Wortverbindungen beim Leseverstehen zu nutzen. Außerdem ermutigt die Lehrkraft die Schüler*innen, Hypothesen über den Textinhalt aufzustellen und diese zu überprüfen sowie auch eine gewisse Unsicherheit während des Lesens auszuhalten und sich über die Lösungswege bewusstzuwerden, die es für unterschiedliche Herausforderungen beim Leseverstehen gibt. (Malmberg et al. 2000, S. 164.)

Eine bewährte Methode für die Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht ist der sogenannte reziproke Unterricht, auf dem auch die vier oben näher erläuterten Lesestrategien beruhen. Ziel dieser dialogischen Form des Unterrichts ist es, den Schüler*innen die Lesestrategien anwendungsorientiert mit passenden Texten und in einem passenden Kontext zu vermitteln, sodass die Strategien immer in direktem Zusammenhang zu einem Text stehen (Takala 2006, S. 151). Der reziproke Unterricht wurde von Palincsar und Brown 1986 entwickelt und sieht vor, dass innerhalb einer Gruppe und in Interaktion mit anderen Schüler*innen sowie der Lehrkraft gelesen wird (Aro und Torppa 2020, S. 26). Zu dieser Methode gehören im Grunde genommen fünf Hauptaspekte: Die Schüler*innen sollen generell Strategien lernen, mit deren Hilfe sie Texte verstehen können, anstatt nur Fragen zum Text zu beantworten. Neben der Fähigkeit zu lesen, werden anhand von Texten unterschiedlicher Art die vier oben erläuterten Strategien gelehrt. Gleichzeitig werden Prozesse unterstützt, die das Lernen fördern. Die Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig dabei, die Texte zu verstehen, indem sie in Dialog miteinander treten. (Takala 2019, S. 161.) Die Schüler*innen stehen aber nicht nur miteinander im Dialog, sondern auch mit der Lehrkraft, die dabei das richtige Tempo sowie die passende Balance zwischen Autonomie der Schüler*innen und Steuerung der Diskussion finden sollte.

Im Idealfall beteiligen sich die Schüler*innen so am Dialog, dass sie nicht nur die Sätze der Lehrkraft vervollständigen und mithilfe der Strategien auf einer tieferen Ebene diskutieren. (Takala 2019, S. 162.) Diese Art des Unterrichts beruht in großem Maß auch darauf, dass die Lehrkraft die Fortschritte der Schüler*innen verfolgt und erkennt und sie weder über- noch unterfordert (Takala 2019, S. 161). Eine Schwierigkeit kann es sein, die Lesestrategien nicht für sich zu sehen, sondern mit dem Unterrichtsthema zu verknüpfen. Ein großer Vorteil der Methode ist, dass jede Lehrkraft Gestaltungsspielraum hat und sie den eigenen Fähigkeiten und den Bedürfnissen der Gruppe entsprechend anpassen kann, was gerade dann gute Ergebnisse erzielen kann, wenn mehrere Lehrkräfte eine Gruppe gleichzeitig unterrichten. (Takala 2019, S. 162.)

Die folgenden kurzen Teilkapitel geben für die hier erläuterten Lesestrategien einige geeignete Methoden, wie sie im Unterricht vermittelt werden können. Takala (2019) schlägt im Allgemeinen vor, die Strategien als konkrete Handlungsanweisungen auch sichtbar im Klassenzimmer als Plakate aufzuhängen: *Überlege, was du schon über das Thema weißt. Kläre die Bedeutung unbekannter Wörter. Stelle Fragen an den Text. Merke dir die wichtigsten Punkte des Textes.*⁹ Zudem gibt sie aber auch einige weitere Ideen zur Unterrichtsgestaltung und dazu, was es dabei zu beachten gilt. (Takala 2019, S. 156–164.)

4.2.3.1 Vorhersagen oder Vorarbeit (predicting)

Die Vorarbeit beginnt zufolge bereits vor dem Lesen, indem beispielsweise anhand eines Titelbilds, einer Überschrift, Illustrationen oder anderen Bildern innerhalb des Textes überlegt wird, worum es im Text gehen könnte. Beispielsweise kann auch erst anhand einer Hauptüberschrift überlegt und die Überlegungen dann anhand einer oder mehrerer Teilüberschriften ergänzt werden. Dabei kann die Lehrkraft verhindern, dass nur die Überschriften selbst wiedergegeben werden, was vor allem zu Beginn häufig passiert. Das geht, indem sie in gewisser Weise selbst laut denkend auch andere Wörter für das jeweilige Themenfeld ergänzt. Wenn es in der Überschrift also beispielsweise um den Klimawandel geht, könnte sie das Begriffsfeld erweitern und die Gedanken der Schüler*innen anregen, indem sie

⁹ „Mieti, mitä jo tiedät asiasta. Selvitä outojen sanojen merkitys. Tee kysymyksiä tekstistä. Paina mieleesi kappaleen pääasiat.” Takala 2019, S. 161; Übersetzung MP.

andere passende Assoziationen wie beispielsweise Begriffe rund um die Natur oder die Zukunftssorgen von Menschen formuliert. (Takala 2019, S. 156–157.)

4.2.3.2 *Evaluation (clarifying)*

Eine Evaluation kann beispielsweise stattfinden, indem die Schüler*innen unbekannte Wörter beispielsweise in Wikipedia nachschlagen oder ihre Bedeutung aus dem gegebenen Kontext erschließen. Auch hier kann die Lehrkraft helfen, indem sie selbst laut denkend nach der Lösung sucht, also beispielsweise so: *Hier wird also die Frage danach gestellt, was Fake News sind und welche Rolle die sozialen Medien dabei spielen. Das weiß ich jetzt gar nicht mehr so genau, aber schauen wir mal. Hier in diesem Abschnitt geht es beispielsweise um die Überwachung sozialer Medien. Das ist nicht die richtige Stelle. Dann suche ich mal nach einer Stelle, wo es um Fake News geht. Da geht es irgendwie darum, dass nach der Wahrheit gesucht wird. Da finde ich bestimmt die richtige Antwort.*¹⁰ Nicht immer fällt es den Schüler*innen aber leicht, offen zu sagen, dass sie ein bestimmtes Wort oder einen bestimmten Teil des Textes nicht verstanden haben. Neben dem ständigen Ermutigen der Schüler*innen, jegliche Art von Fragen zum Text oder seinem Vokabular immer gleich zu stellen, kann auch hier lautes Überlegen der Lehrkraft unterstützen, indem sie beispielsweise selbst Erstaunen oder Unverständnis über einen Begriff oder Satz ausdrückt und beispielsweise laut überlegt, dass sie diese Stelle vielleicht noch einmal lesen sollte. (Takala 2019, S. 157.)

4.2.3.3 *Fragen an den Text stellen (questioning)*

Es kann Schüler*innen dabei helfen, eine Vorstellung davon zu bekommen, welche und wie viele unterschiedliche Arten von Fragen es gibt, wenn die Lehrkraft Fragen beispielsweise in bestimmte Kategorien einteilt (Takala 2019, S. 159). Takala (2006) nennt drei Typen von Fragen: Es gibt Fragen, deren Antwort direkt im Text zu finden ist, Fragen, deren Antwort zu finden ist, indem man unterschiedliche Teile des Texts miteinander kombiniert und schließlich Fragen, die eigene Überlegungen und Vorwissen voraussetzen. (Takala 2006, S. 158–159.) Ergänzend zu diesen Fragetypen, mit denen bereits mit jüngeren Schüler*innen gearbeitet werden kann, ergänzt Takala (2019, S. 159) hier eine Einteilung unterschiedlicher Fragetypen, die sich vor allem für ältere Schüler*innen eignen, die ja auch im Interesse dieser Arbeit sind:

¹⁰ Vgl. Takala 2019, S. 157; indirekte Übersetzung MP.

Man kann Detailfragen stellen, Fragen, die auf Ursache und Wirkung abzielen, vergleichende Fragen, Fragen nach Hauptaussagen oder Fragen, die ergänzende Überlegungen erfordern. Ihr zufolge kann man diese Fragetypen mit älteren Schüler*innen außerdem kombinieren. (Takala 2019, S. 159.) Das Fragenstellen an den Text kann man außerdem in mehreren Phasen aufteilen: Zuerst können sich die Schüler*innen selbst fragen, was im jeweiligen Kapitel gelernt wird, dann die Hauptaussagen des Kapitels finden und unterstreichen, anschließend aus den unterstrichenen Stellen Fragen formulieren, danach die Antworten auf die Fragen lernen und schließlich zu den Fragen zurückkehren und reflektieren, welche neuen Informationen die Fragen über das jeweilige Thema geben. (Takala 2006, S. 159.)

4.2.3.4 Zusammenfassen nach Bedeutung oder Hauptaussage (summarizing)

Um Zusammenfassungen machen zu können, müssen die Schüler*innen erst einmal mit zentralen Begriffen zu Textstruktur und Inhalten wie beispielsweise „Überschrift“, „Unterüberschrift“, „Absatz“ „wichtige, unwesentliche und sich wiederholende Informationen“ vertraut sein, wie Takala (2019, S. 160) vorab feststellt. Um sicherzustellen, dass Zusammenfassungen möglichst keine unnötigen Detailinformationen enthalten und das Wesentliche erfassen, schlägt Takala (2019, S. 160) vor, die Aufgaben in mehreren Schritten zu stellen. Die erste Aufgabe wäre es, erst von jedem Absatz eine Zusammenfassung zu erstellen, wobei vorher formulierte Fragen helfen können. Daran anschließend sollte man eine Zusammenfassung dieser Zusammenfassungen schreiben. Außerdem können Fragen zum und Unterstreichungen im Text oder beispielsweise auch passende Bilder dabei helfen, eine Zusammenfassung zu erstellen. Eine Zusammenfassung muss außerdem auch nicht immer allein aus Text bestehen, sondern kann auch beispielsweise als Bild, Präsentation oder Mindmap gestaltet werden. (Takala 2019, S. 160.) Sowohl Takala (2019, S. 160) als auch Malmberg et al. (2000, S. 156) betonen, dass gerade die Arbeit mit einem Text in Paaren oder Kleingruppen das Verständnis sehr unterstützen kann. Die Schüler*innen können im Dialog miteinander das Gelesene verarbeiten, sich gegenseitig Fragen dazu stellen und ihm gemeinsam Bedeutung geben (Takala 2019, S. 160) sowie sich gegenseitig bestärken und motivieren (Malmberg et al. 2000, S. 156).

Gerade bei der Erstellung von Zusammenfassungen im Unterricht kann es eine Schwierigkeit sein, dass Texte in Lehrwerken häufig schon sehr dicht geschrieben und auf die wichtigsten Informationen begrenzt sind. Eine weitere Verkürzung ist nicht immer möglich. Auch deshalb bietet es sich aber an, auch andere Texte im Unterricht zu behandeln. (Takala 2019, S. 160.)

4.2.4 Aufgaben zum Leseverstehen

Neben dem dialogischen Austausch über die gelesenen Texte und während des Lesens kann auch die Aufgabenstellung im Zusammenhang mit dem Text dazu beitragen, die Schüler*innen zu aktiven Leser*innen zu machen, die Lesestrategien zukünftig selbständig anwenden und auch auf neue Kontexte übertragen.

Ein Ziel des Unterrichts sollte es sein, dass die Schüler*innen unterschiedliche Lesestrategien bei der Bearbeitung unterschiedlicher Arten von Aufgaben automatisch als Hilfsmittel einzusetzen lernen. Deswegen sollten sich auch die Lehrkräfte über den situationsgerechten Einsatz und den jeweiligen Zweck dieser Strategien bewusst sein. (Takala 2019, S. 162.) Für Schüler*innen, die generell Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen haben, eignen sich explizite Aufgabenstellungen, die die Aufmerksamkeit der Schüler*innen wecken und die Gesamtaufgabe in kleinere Abschnitte einteilen (Snow 2002, S. 33). Es hat sich aber auch gezeigt, dass explizite Aufgabenstellungen das Leseverstehen zwar für den Moment fördern, aber weniger wirkungsvoll dafür sind, dass die Schüler*innen sich auch außerhalb des Unterrichtskontexts der Lesestrategien bedienen und sie auf neue Texte anwenden (Snow 2002, S. 33–34). Während im traditionellen Sprachunterricht Aufgaben zu einem Lesetext häufig vor allem inhaltliche Fragen dazu sind, können sprachbewusste Aufgaben dazu beitragen die Schüler*innen zu aktiven Leser*innen zu machen. Mit sprachbewussten Übungen meine ich hier solche, die Lernende wenig gesteuert dazu anleiten, selbständig mit dem Text umzugehen und die keine eindeutige Lösung verlangen. Mithilfe dieser Aufgaben trainieren die Lernenden stattdessen, unterschiedlichem und teils unbekanntem sprachlichen Input so zu begegnen, dass daraus für sie nützliches Wissen generiert werden kann. Damit die Schüler*innen selbständig lernen und den Lernstoff mithilfe unterschiedlicher Lernstrategien verinnerlichen, sind induktive Aufgaben nützlich. Beispielsweise können den Schüler*innen leitende Fragen und unterschiedliche Hilfsmittel wie Animationen, Spiele, elektronische Übungen, Tonaufnahmen oder Übungsmaterial des Lehrwerks helfen. (Köngäs und Noras 2015, S. 77.)

Es kann außerdem förderlich für die Motivation der Schüler*innen und die Energie, die sie in das Lesen investieren, sein, wenn sie den Eindruck haben, selbst Verantwortung zu übernehmen und nicht alle Aufgaben immer detailliert von der Lehrkraft vorgegeben werden. Es hat sich gezeigt, dass Schüler*innen engagierter sind, wenn sie während der Lernaktivität selbst eine begrenzte, aber bedeutende Wahl treffen können und beispielsweise selbst wählen können, welchen Teil des Textes sie lesen. (Snow 2002, S. 41.) Natürlich ist es eine Herausforderung

für eine große Gruppe von Schüler*innen, die gemeinsam unterrichtet werden, die passenden Aufgaben zu finden, damit alle angemessen gefordert und gefördert werden. So eine Binnendifferenzierung im Klassenzimmer hat aber den Vorteil, dass sie die Autonomie der Schüler*innen steigert. Gerade im Sprachunterricht und für die Sprachbildung kann das hinsichtlich der Motivation und Neugier der Schüler*innen förderlich sein und die individuelle Passgenauigkeit des Unterrichts sowie die Selbstbestimmung der Schüler*innen begünstigen. (Köngäs und Noras 2015, S. 74.) Wie oben erläutert kann diese (empfundene) Autonomie auch zur Lesemotivation beitragen.

Mit der entsprechenden Aufgabenstellung können Schüler*innen mit unterschiedlichen Schwierigkeiten und Bedürfnissen unterschiedlich gefördert werden. Solchen Schüler*innen, die beispielsweise Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen haben, können gerade die Strategien vor dem Lesen dabei helfen durch die Aktivierung ihres Vorwissens Zusammenhänge leichter herzustellen (Snow 2002, S. 35). Untersuchungen haben gezeigt, dass gerade Arbeitsanweisungen, die den Schüler*innen das notwendige Hintergrundwissen, zentrale Konzepte des Textes und wichtiges Vokabular an die Hand geben beziehungsweise das Vorwissen der Schüler*innen durch ausführliche Diskussionen aktivieren, das Leseverstehen von Schüler*innen mit Schwierigkeiten darin verbessern können. Aktivitäten zu Erzählstrukturen oder graphische Elemente zur Einteilung des Textes in greifbare Einheiten sowie schriftliche Aufgaben vor dem Lesen und im Anschluss daran haben sich außerdem als hilfreich für diese Schüler*innen erwiesen. (Snow 2002, S. 35)

Nicht zuletzt sollten alle Aktivitäten, die im Klassenraum im Zusammenhang mit dem Lesen und Texten stattfinden, das Selbstvertrauen der Schüler*innen unterstützen. Gerade weil das Leseverstehen so eine komplexe, anstrengende und häufig langwierige Aktivität ist, hat das Selbstvertrauen der Schüler*innen großen Einfluss darauf, wie lange sie durchhalten, wie effektiv die Strategien sind, die sie anwenden, welche Gefühle das Lesen in ihnen weckt und sogar darauf, ob sie den Text überhaupt lesen. Ein schwaches Selbstvertrauen in Bezug auf das eigene Verstehen und Lernen zeigt sich beispielsweise häufig als Passivität und Abneigung gegen das Lesen, unangenehme Gefühle, die mit dem Lesen verbunden werden, schaffen einen Gemütszustand, der es erschwert, sich neue Dinge zu merken. Das Selbstbild der Jugendlichen, ihre Motivation und die Emotionen, die das Lesen weckt, sollte die Lehrkraft also immer im Blick behalten, wenn sie das Leseverstehen unterstützen will. (Aro und Torppa 2020, S. 23.) Wenn man also Strategien für das Leseverstehen vermittelt, sollte nicht vergessen werden, dass

die Schüler*innen immer wieder darin bestärkt werden sollten, sich zu beteiligen, indem sie beispielsweise in Bezug auf den zu lesenden Text eigene Entscheidungen treffen können. Außerdem sollte man sie auch in ihren Bemühungen unterstützen und dazu anleiten, die eigenen Fortschritte zu erkennen. (Aro und Torppa 2020, S. 23–24.) Lesen auf der Erst- und Fremdsprache entscheidet sich allerdings in einigen Punkten, auf die ich im folgenden Teilkapitel eingehen werde.

4.3 Lesen und Lesestrategien in der Erst- und Fremdsprache

Vor allem, wenn es um das Lesen auf der Fremdsprache geht, ist das oben beschriebene Selbstvertrauen nicht immer selbstverständlich vorhanden. Dabei kann das mehr oder weniger vorhandene Selbstvertrauen der Schüler*innen einen großen Einfluss darauf haben, wie gut der Umgang mit Texten auf der Fremdsprache gelingt. Einen großen Einfluss auf die Motivation zu lesen hat das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten die jeweilige Aufgabe auszuführen, auch Selbstwirksamkeit genannt (Bandura 1978). Vor allem für den fremdsprachigen Kontext ist bekannt, dass es eine sogenannte *language anxiety* oder *foreign language anxiety* gibt, die zum Zeitpunkt des Sprachgebrauchs auftreten kann (Horwitz 2010). Diese wurde auch beim fremdsprachigen Lesen beobachtet (Saito ym. 2002) und sie kann sich auch auf die Wahl von Lesestrategien auswirken (Lien 2011). Aber nicht nur das Selbstvertrauen gilt es zu beachten, wenn es um das Lesen auf unterschiedlichen Sprachen geht.

Wie oben schon erwähnt, spielt außerdem der Wortschatz beim Lesen eine zentrale Rolle: Je größer der Wortschatz der Leser*innen auf der jeweiligen Sprache, desto flüssiger lesen sie Texte. Allerdings erweitert sich der Wortschatz auch durch das Lesen selbst. Das erfordert aber oft systematische Übungen mit explizit diesem Ziel, die auch das Leseverstehen fördern. (Alisaari und Harju-Autti 2020, S. 32.) Mangelnder Wortschatz ist dennoch nicht nur im Zusammenhang mit Fremdsprachen eine mögliche Herausforderung beim Lesen, sondern wird auch im L1-Kontext hin und wieder diskutiert. Vor allem in den letzten Jahren haben sich in Finnland die Nachrichten darüber gehäuft, dass sich die Lesegewohnheiten der finnischen Bevölkerung verändert und ihre Fähigkeiten im Leseverstehen verschlechtert haben (Alisaari und Harju-Autti 2020, S. 32). Wie auch in dieser Arbeit bereits erläutert wurde, ist die bewusste Integration von Konzepten wie Sprachbewusstsein und Multiliteralität eine Möglichkeit dem entgegenzuwirken. Auch in den aktuellsten Lehrplänen sowohl für die Grundschule als auch die gymnasiale Oberstufe wird Sprachbewusstsein als eine wichtige Grundlage für eine gerechte Bildung genannt. Im Besonderen soll darauf geachtet werden, welche

unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen unterschiedliche Fächer habe und wie die Schüler ihre alltäglichen Sprachfähigkeiten so weiterentwickeln können, dass ihnen damit das Lernen in unterschiedlichen Fächern erleichtert wird. Und gerade dafür ist der Wortschatz entscheidend. (Alisaari und Harju-Autti 2020, S. 32.) Auch in der Fremdsprache ist es wichtig, über ausreichenden Wortschatz zu verfügen, um einen Text zu verstehen. Der Zusammenhang zwischen Vokabular und Verstehen ist aber sehr komplex, weil sich dabei leicht Wortschatz, konzeptuelles und kulturelles Wissen vermischen. (Snow 2002, S. 35.) Zum Verstehen brauchen wir nämlich nicht nur Vokabular, sondern beispielsweise auch Wissen über die Welt und logische Zusammenhänge darin. Das kann mitunter sogar dabei helfen, unbekanntes Vokabular im Leseprozess zu kompensieren oder herzuleiten, wie die Studie von Malmberg et al. (2000) unter anderem gezeigt hat. Die Schüler*innen hatten dort Zusammenhänge im Text genutzt, um unbekannte Begriffe zu verstehen, wenn ihnen Wort-für-Wort-Übersetzungen nicht weitergeholfen hatten. (Malmberg et al. 2000, S. 173.) Wie sehr Fremdsprachenlernende diese Fähigkeit aus der L1 aber auch beim Lesen auf der Fremdsprache zu nutzen in der Lage sind, darüber wird noch diskutiert (Snow 2002, S. 38). An Wort-für-Wort-Übersetzungen hielten in besagter Studie von Malmberg et al. (2000) viele Schüler*innen während des Untersuchungszeitraums von zwei Jahren lange fest. Das hatte zur Folge, dass sie keinen Überblick über den Text gewinnen und deshalb ihr Vor- und Weltwissen nicht richtig nutzen konnten. In dieser Hinsicht hat sich außerdem gezeigt, dass zum Erfassen des Zusammenhangs gerade in der Fremdsprache Aufgaben zum Text notwendig wären, die ein tieferes Verständnis verlangen und nicht darauf abzielen, bestimmte Signalwörter im Text wiederzufinden. (Malmberg et al. 2000, S. 173–175.)

Im Zusammenhang mit Fremdsprachen wird häufig von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, authentische Texte zu vereinfachen oder den Schüler*innen Glossare anzubieten. Es hat sich gezeigt, dass Glossare auf Wort-, Satz- oder Themenebene hilfreicher sind als ein generelles Vereinfachen des Textes (Sakar und Ercetin 2005, S. 28). Allein die Bearbeitung des Textes und seine Anpassung an die (angenommenen) Fähigkeiten der Lerner*innengruppe scheinen aber nicht auszureichen. Für den Fortschritt der Schüler*innen ist, so erläutert Snow (2002) zu einem großen Teil auch die Lehrkraft verantwortlich. Unter anderem Snow, deren Überlegungen vorrangig das Englische als Zweitsprache betreffen, betont die Rolle der Lehrkraft, die vor allem im Zweitsprachenunterricht ein Repertoire an Unterrichtsmethoden und -strategien mitbringen müssen. Die Lehrkraft muss reflektiert

abwägen, welche Methoden sie für die Gruppe oder einzelne Schüler*innen auswählt und wie lange dafür jeweils Zeit ist. (Snow 2002, S. 45–46.) Als mögliche Teilphasen des Lesens im Unterricht nennt sie „(a) giving instruction in word recognition and fluency, (b) teaching vocabulary, (c) instructing about strategies, (d) providing extensive reading of informational and literary text, (e) encouraging writing based on reading, (f) using multimedia to support content learning, (g) using of out-of-school literacy pursuits to enhance reading development, and (h) using computer programs to improve reading skills?“ (Snow 2002, S. 45–46).

Genauso wie bei allen anderen Unterrichtsaktivitäten passen eben auch beim Lesen nicht alle Methoden gleich gut zum Wissensstand und den Lernstrategien aller Schüler*innen. Eine Art individuelles Lernmodell, wie Köngäs und Noras (2015, S. 75–76) es beschreiben, ist dafür eine mögliche Lösung, verlangt aber von der Lehrkraft detaillierte Planung vor Kursbeginn und das notwendige Wissen über die Schüler*innen, um auf deren individuelle Schwierigkeiten einzugehen. So kann die Lehrkraft sicherstellen, dass alle Schüler*innen alle Grundlagen lernen, wie beispielsweise in der L2 die Benennung von Wortklassen, die notwendige grundlegende Grammatik und gewisse sprachliche Analysefähigkeiten. Dazu gehört, wie Köngäs und Noras ergänzen, auch ein Grundwortschatz sowie der entsprechende Wortschatz für Themen, die dem oder der Schüler*in selbst wichtig sind. Nach Erlernen der Grundlagen können auch in dieser Art des Unterrichts für einige Schüler*innen authentische Materialien, die möglicherweise anspruchsvollen Wortschatz und unbekannte Strukturen enthalten, eingesetzt werden, weil die Schüler*innen Bekanntes auch einem bisher fremden Kontext entnehmen können. Wichtig ist, dass die Lehrkraft die Materialien und Aufgaben so zuschneidet, dass alle Schüler*innen genügend gefordert, aber niemand unter- oder überfordert ist. (Köngäs und Noras 2015, S. 75–76.)

Schließlich hängen alle Sprachen, über die Menschen verfügen, auch miteinander zusammen. Schwierigkeiten mit Texten und Wörtern auf der L1 können sich weiter auch auf den Erwerb einer Fremdsprache auswirken (Malmberg et al. 2000, S. 154). In dieser Arbeit stelle ich mir, konkret in Bezug auf Lesestrategien, die Frage, ob dieser Zusammenhang auch in die umgekehrte Richtung besteht, also ob und wenn ja, welchen Einfluss der gewohnheitsmäßige und routinierte Umgang mit geschriebenem Text auf der L1 auch auf das fremdsprachige Lesen hat. Um die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung aber angemessen beurteilen und analysieren zu können, muss deshalb abschließend zu den bisherigen theoretischen Vorüberlegungen dargestellt werden, wie das Lesen auf der Erst- und Fremdsprache im

finnischen Schulsystem beachtet wird. Darauf gehe ich in den folgenden beiden Teilkapiteln genauer ein.

5 Lesen im Lehrplan

Obwohl diese Arbeit Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe untersucht, muss zumindest in Teilen auch der Lehrplan für den grundlegenden Unterricht betrachtet werden, um die Ergebnisse und mögliche Schlussfolgerungen möglichst gut einordnen zu können. Schließlich wird die Lesekompetenz bereits in der Grundschule gelernt und auch das Leseverstehen dort trainiert, sodass dabei die Grundlagen für das spätere Lesen gelegt werden.

Der momentan [2023] aktuelle Rahmenlehrplan für den grundlegenden Unterricht wurde 2014 eingeführt, der für die gymnasiale Oberstufe 2019. Die finnischen Rahmenlehrpläne werden im Abstand von ca. zehn Jahren überarbeitet. Im Zuge der letzten Erneuerung des Rahmenlehrplans für den grundlegenden Unterricht wurden als insgesamt tiefgreifende Reform auch erstmals die Konzepte Multiliteralität und Sprachbewusstsein in den Lehrplan integriert. Sie werden als Teile von sieben Kernkompetenzen umgesetzt, die den fach- und jahrgangsspezifischen Vorgaben zugrundeliegen (siehe auch oben): *Denken und Lernen lernen, Kulturelle Kompetenz, Interaktion und Ausdruck, Selbstfürsorge und alltägliche Fähigkeiten, Multiliteralität, Kompetenzen in der Wissens- und Kommunikationstechnologie, Fähigkeiten für das Arbeitsleben und Unternehmertum sowie Beteiligung, Einflussnahme und Aufbau einer nachhaltigen Zukunft*.¹¹ (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 20–24.)

Ein gemeinsames Ziel darin für die Klassenstufen 7–9 ist im Lehrplan für den grundlegenden Unterricht die Weiterentwicklung dieser Kernkompetenzen. Diese sollen die Schüler*innen zusammen mit ihren Kommunikationsfähigkeiten weiterentwickeln und gleichzeitig ihr Sprachbewusstsein, ihren Erfahrungsschatz im Umgang mit Texten sowie ihre kulturelle Kompetenz erweitern. Dem Lehrplan zufolge ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, die Schüler*innen dabei anzuleiten, ihren Sprachgebrauch reflektiert an die jeweilige Situation anpassen und in unterschiedlichen Kontexten, die auch in ihrem zukünftigen Studium oder Beruf möglicherweise relevant sind, kommunizieren zu können. (Utbildningsstyrelsen 2014, S.

¹¹ Übersetzung MP.

290) Unabhängig vom jeweiligen Fach sollen die Schüler*innen nicht nur die Lerninhalte selbst erwerben, sondern generell den unterschiedlichen und oft fachspezifischen Umgang mit Sprache üben. Sie sollen dabei trainieren, bewusste Entscheidungen zu fällen, mit deren Hilfe sie den sprachlichen Input in Wissen umwandeln. Mit Multiliteralität ist hier aber eben nicht nur die vielfältige Lesekompetenz im Zusammenhang mit unterschiedlichen Medien gemeint. Stattdessen sollen die Schüler*innen, ausgehend von einem breiten Textverständnis, mithilfe von Multiliteralität üben, mit unterschiedlichen Hilfsmitteln und in verschiedenen kulturellen Kontexten üben, sich Wissen anzueignen, dieses kritisch zu bewerten und das eigene Lernen weiterzuentwickeln. Eine wichtige Grundlage dafür ist laut dem Lehrplan das Lesen in jeglicher Art von Unterrichtssituation, wobei der Umgang mit einer Vielfalt an authentischen und für die Schüler*innen relevanten Texten geübt wird. (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 22–23)

Neben diesen allgemeinen Beschreibungen gibt der Lehrplan für jede einzelne Jahrgangsstufe beziehungsweise jedes Unterrichtsfach an, was es mit Blick auf das allgemeine Ziel der Multiliteralität zu beachten gilt. Im Folgenden fasse ich deshalb noch kurz zusammen, was der Lehrplan zu Multiliteralität und zum Lesen in der Erst- und Fremdsprache sagt.

5.1 Lesen auf der Erstsprache

Das Lesen auf der Erstsprache konzentriert sich in der Schule vor allem auf den Kontakt mit Literatur. Dabei sollen die Schüler*innen vielseitige Leseerlebnisse sammeln (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 290) und sich, als eines der Hauptziele in der Grundschule, darin üben, Texte zu interpretieren (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 466). Genauer wird erklärt, dass die Schüler*innen ermutigt werden sollen, Texte auf der L1 entsprechend ihren eigenen Fähigkeiten zu lesen und den Umgang mit ihnen zu üben. Es wird explizit erwähnt, dass die Schüler*innen die Fertigkeit Lesen sowie Leseverstehen und -strategien verbessern und diese auch zur Informationsrecherche und als Diskussionsgrundlage anwenden sollen. (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 466–467.) Außerdem sollen die Schüler*innen im L1- und Literaturunterricht generell dazu angeregt werden, auch in ihrer Freizeit zu lesen und ihre Fähigkeiten im Textverständnis zu erweitern. Dieses Ziel war auch schon Bestandteil früherer Lehrpläne (Sääskilähti et al. 2020). Damit diese Ziele erreicht werden, betont der Lehrplan für die Klassen 7–9 (2014, S. 470), dass es wichtig ist, den Schüler*innen schon in den Klassen 7–9 die Möglichkeit zu geben, selbst Texte vorzuschlagen, die im L1-Unterricht behandelt werden. Die selbständige Recherche fördert die Kompetenz der Schüler*innen im Umgang mit unterschiedlichen Quellen. Bei der Beschäftigung mit unterschiedlichen Textsorten verbessern

die Schüler*innen den Gebrauch von Lesestrategien und üben gleichzeitig, kritisch mit schriftlichen Quellen umzugehen. (Utbildningsstyrelsen 2014, S. 470.)

5.2 Lesen auf der Fremdsprache

Was den Fremdsprachenunterricht angeht, orientiert sich der finnische Rahmenlehrplan bezüglich seinen Inhalten und der Bewertung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Deshalb verfolgt der Fremdsprachenunterricht generell einen kommunikativen Ansatz und versteht die Schüler*innen als aktive Teilnehmer*innen an der Gesellschaft. Die Fremdsprache(n), die sie zu gebrauchen lernen, sollen ihrem eigenen tatsächlichen Sprachgebrauch und ihrer Lebensrealität möglichst nahe sein und ihre kommunikativen Bedürfnisse bedienen. Die sogenannten Sprachaktivitäten und Strategien lösen so im aktuellen GER die ursprünglich wichtigen Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ab. Für das Leseverstehen im Allgemeinen als übergreifende rezeptive Fähigkeit gibt der GER ebenso Kann-Beschreibungen an wie für die unterschiedlichen Lesezwecke *Korrespondenz lesen und verstehen, zur Orientierung lesen, Information und Argumentation verstehen, schriftliche Anweisungen verstehen und Lesen als Freizeitbeschäftigung* (vgl. Europarat 2020, S. 66).

In den obligatorischen Kursen in Fremdsprachen an Gymnasien liegt der Schwerpunkt auf der Weiterentwicklung der sprachlichen Fertigkeiten der Schüler*innen sowie ihrer Lern- und Kommunikationsstrategien im Allgemeinen. Am Ende des obligatorischen Fremdsprachenunterrichts am Gymnasium sollen die Schüler*innen mithilfe des Gelernten dazu in der Lage sein, ihre sprachlichen Fähigkeiten in Zukunft selbst weiterzuentwickeln. (Utbildningsstyrelsen 2019, S. 190) In den einzelnen Fremdsprachen-Kursen hält der Lehrplan, abhängig vom jeweiligen Kurs, unterschiedliche Lernziele bereit. Neben Informationsrecherche und Textverständnis gehören dazu auch die Anwendung von Lesestrategien in unterschiedlichen Kontexten und explizit das Zusammenfassen wichtiger Informationen im Text. (Utbildningsstyrelsen 2019, S. 193) Außerdem sollen die Schüler*innen unterschiedliche Textsorten sowie die passenden Ausdrucksformen für verschiedene Kommunikationssituationen kennenlernen (Utbildningsstyrelsen 2019, S. 190).

6 Methode

Die Fragestellung dieser Arbeit wurde mithilfe einer empirischen Untersuchung beantwortet. Mittels unterschiedlicher Methoden, die miteinander verbunden wurden und einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014; Tuomi und Sarajärvi 2018) habe ich Antworten auf die bereits in Kapitel 1 genannten Forschungsfragen gesucht.

Dazu wurden zwei Gruppen von Deutschlernenden der zweiten bzw. dritten Jahrgangsstufe in zwei schwedischsprachigen gymnasialen Oberstufen untersucht. Zunächst habe ich Kontakt mit schwedischsprachigen Gymnasien aufgenommen. Die Teilnehmer*innen wurden als Gruppe aufgrund ihrer Sprachkenntnisse des Deutschen von den beiden Lehrkräften ausgewählt, die bereit waren, mit ihren Schüler*innen an meiner Untersuchung teilzunehmen. Die Schüler*innengruppe wurde vor der Untersuchung sowohl mündlich von der Lehrkraft als auch schriftlich per Mail von mir über Ablauf und im notwendigen Maß über die Inhalte des Experiments informiert. Ebenso wurden sie darüber aufgeklärt, dass die im Laufe des Experiments erhobenen Daten in anonymisierter Form im Rahmen dieser Masterarbeit zu Forschungszwecken verwendet werden und sie mit ihrer Teilnahme der Verwendung der Daten innerhalb dieser Untersuchung zustimmen. Sie wurden auch darüber informiert, wie sie dem widersprechen oder ihre Zustimmung widerrufen können. Obwohl die Untersuchung während der regulären Unterrichtszeit stattfinden sollte, wurden die Proband*innen außerdem darüber informiert, dass ihre Teilnahme trotzdem grundsätzlich freiwillig ist. Die Untersuchung sollte vor allem deshalb in den Unterricht integriert werden, um die Testsituation möglichst wenig zu betonen und im gewohnten Umfeld der Schüler*innen einen weitgehend neutralen Rahmen für die Durchführung der Untersuchung zu schaffen. Trotz der zum Erhebungszeitpunkt vorherrschenden Pandemiesituation konnten an beiden Schulen beide Teile der Untersuchung vor Ort durchgeführt werden.

Als Proband*innen wurden fortgeschrittene Lernende des Deutschen als Fremdsprache betrachtet, um den Einfluss möglicherweise mangelnder Sprachkenntnisse auf das Lesen authentischer Texte möglichst geringzuhalten und den Vergleich der gebrauchten Lesestrategien besser vergleichen zu können. Die Untersuchung wurde außerdem mit zwei bestehenden Gruppen von Deutschlernenden durchgeführt, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen alle auf einem ähnlichen sprachlichen Niveau sind. Das Niveau dieser Schüler*innen entspricht dem Lehrplan der finnischen gymnasialen Oberstufe zufolge zum

Zeitpunkt der Untersuchung ungefähr der Niveaustufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Aufgrund der Sozialisierung der Schüler*innen in einem schwedischsprachigen schulischen Umfeld und der Tatsache, dass sie kurz vor dem Abitur stehen, ist außerdem davon auszugehen, dass sie alle über ein muttersprachliches Niveau in der Hauptunterrichtssprache der Schule verfügen. Teilnehmende mit einer anderen L1 als Schwedisch gab es unter den Schüler*innen nicht.

Das Vorgehen in dieser Untersuchung fällt in die Kategorie der Quasi-Experimente. Nicht nur die Auswahl der Proband*innen unterscheidet es von Experimenten im eigentlichen Sinne, bei denen die Teilnehmer*innen für gewöhnlich einzeln und zufällig ausgewählt werden (Ross et al. 2005, S. 41). Ein anderes charakteristisches Merkmal dieser abgewandelten experimentellen Art der Untersuchung ist das Vorgehen bezüglich der angewandten Maßnahmen. Hier wurden alle Untersuchungs- und Kontrollmaßnahmen an allen Teilnehmer*innen als sogenannte „repeated measures“ (Ross et al. 2005, S. 42) durchgeführt. Das bedeutet, dass die Untersuchung an jeder der beiden Schulen aus jeweils zwei Durchgängen bestand, die, abhängig vom Zeitplan des Deutschkurses, im Abstand von 6 bzw. 12 Wochen zueinander durchgeführt wurden. Die unterschiedlichen Zeitabstände sind mit der zum Zeitpunkt der Untersuchung vorherrschenden pandemischen Lage und den wechselnden Vorgaben seitens der Schulen für externen Besuch zu erklären. Ein Abstand von einigen Wochen zwischen beiden Testdurchläufen war allerdings auch ursprünglich beabsichtigt. Damit sollte sichergestellt werden, dass der zweite Teil des Experiments nicht direkt von den Erfahrungen aus dem ersten Durchgang beeinflusst wird. Bei beiden Durchgängen war die Hauptsprache Schwedisch, wobei sich die Sprache des Lesetextes unterschied. Dieser war im ersten Durchgang auf Schwedisch, im zweiten auf Deutsch. Text und Aufgaben wurden den Schüler*innen von mir präsentiert. Als unbekannter Person sind sie mir gegenüber vermutlich vergleichsweise wenig voreingenommen und der gewohnte Kontext des Sprachunterrichts hat weniger Einfluss. Dass das Experiment während der regulären Unterrichtsstunde sowie in Anwesenheit der Lehrerin stattfand, trug im Gegenzug dazu bei, dass nicht unbedingt der Eindruck einer vermeintlichen Prüfungssituation entstand, die möglicherweise unnötigen Druck auf die Schüler*innen erzeugen könnte. Damit rückte trotz der fremden Person, welche die Aufgaben stellte, der Charakter der Testsituation etwas in den Hintergrund.

Ein Durchgang des Experiments sah also wie folgt aus: Nach einer kurzen mündlichen Begrüßung und Erklärung des Experiments sowie einigen zusätzlichen schriftlichen

Erklärungen für alle Teilnehmenden (siehe Anhang) bekamen die Schüler*innen den Ausdruck eines Zeitungsartikels sowie ein Aufgabenblatt mit einer mehrteiligen Aufgabenstellung (siehe Anhang). Den Schüler*innen wurde mitgeteilt, dass sie für die Bearbeitung der Aufgaben insgesamt 40 Minuten Zeit hatten. In beiden Durchgängen waren die schriftlichen Aufgabenstellungen auf Schwedisch und, bis auf die Antwortmöglichkeiten, die in der letzten Aufgabe zur Auswahl standen, im gleichen Wortlaut formuliert. Im Anschluss an die Bearbeitung der Aufgaben zum Lesetext wurden die Schüler*innen gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, und darin ihren Umgang mit dem Text und der Leseaufgabe zu reflektieren (siehe Anhang).

6.1 Lesetext und Aufgaben

Die zu lesenden Texte waren authentische Zeitungsartikel aus der schwedischsprachigen Tageszeitung HBL sowie dem digitalen Nachrichtenportal der Deutschen Welle. Die Wahl fiel auf diese Textsorte, da dem Lehrplan sowie den Lehrerinnen zufolge davon auszugehen ist, dass die Schüler*innen am Gymnasium, auch in der L2, bereits Erfahrungen mit Zeitungsartikeln gemacht haben. Dass die Texte sich innerhalb der gleichen Textsorte befanden sowie thematisch ähnlich waren, erleichterte die Analyse der Untersuchungsergebnisse. Damit war anzunehmen, dass mögliche Unterschiede in den Lösungen der Aufgaben sowie den Antworten im Reflexionsfragebogen verhältnismäßig unabhängig vom Text selbst waren und eher vom Individuum abhingen. Da beide Deutschgruppen sich mit den Themengebieten Jugendliche und Jugendkultur bzw. Klimaschutz und Nachhaltigkeit zuvor bereits beschäftigt hatten, bewegten sich auch die beiden ausgewählten Texte thematisch in diesem Bereich. Damit konnte sichergestellt werden, dass die Schüler*innen alle über ein gewisses und zumindest von einem sprachlichen Standpunkt aus vergleichbares Hintergrundwissen verfügten. Bei den Aufgaben zum jeweiligen Text ging es allerdings nicht darum, das Leseverstehen selbst zu beurteilen, sondern mein Interesse galt dem Vorgehen der Proband*innen beim Lesen. Die Leseaufgaben dienten vorwiegend dazu, die Proband*innen zu einer analysierbaren Handlung anzuleiten.

Bei der Gestaltung der Aufgaben zum Lesetext habe ich auf eine möglichst neutrale Formulierung geachtet, um mit der Aufgabenstellung selbst möglichst wenig Einfluss auf die Wahl von Lesestrategien zu nehmen. Deshalb habe ich auf Anweisungen wie „vor dem Lesen“, „während des Lesens“ oder „um einen Überblick zu bekommen“ sowie auf explizite Hinweise und Hilfsmittel wie sehr detaillierte Aufgabenstellungen, die bereits Lesestrategien enthalten

bzw. zum Text gehörende Zusatzinformationen wie beispielsweise Wortlisten verzichtet. Trotzdem habe ich darauf geachtet, dass die Aufgaben auf die oben beschriebenen Lesestrategien abzielen und Aufgaben zu jeder davon enthalten.

Obwohl die Aufgaben nummeriert waren, wurde den Schüler*innen nicht vorgegeben, in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben zu bearbeiten hatten. Bei den Aufgaben habe ich darauf geachtet, dass sie möglichst wenig dazu vorgeben, wie die Schüler*innen bei ihrer Bearbeitung vorgehen sollten. Außerdem habe ich versucht, möglichst sprachbewusste Aufgaben zu stellen, um die Schüler*innen dazu anzuregen, den Text als Ganzes zu verstehen. Deshalb habe ich mich auch an den oben erläuterten Lesestrategien orientiert, ohne diese selbst in die Aufgaben zu übernehmen. Zunächst sollten sie kurz in eigenen Worten formulieren, was das Thema des Textes war. Anschließend sollten sie den Inhalt des Textes grob in eigenen Worten und höchstens drei Sätzen zusammenfassen. Außerdem sollten sie den Text in unterschiedliche Abschnitte einteilen, diese im Text markieren und jeweils eine Teilüberschrift pro Abschnitt formulieren. Als letzte offene Aufgabe sollten die Schüler*innen drei Fragen formulieren, auf die der Text antwortet. Als letzte Aufgabe sollten die Schüler*innen markieren, welche der Aussagen über den Text auf dem Aufgabenblatt richtig war. Obwohl hier nahe liegt, dass die Schüler*innen nach den jeweiligen Signalwörtern im Text suchen, hat das Wort jeweils nicht dazu ausgereicht, zu bestimmen, ob die Aussage richtig war. In dem Sinne war auch diese Aufgabe sprachbewusst, weil die Schüler*innen den Gesamtkontext verstehen mussten, in dem das Wort stand. Dabei sollten die Schüler*innen nach bestimmten Signalwörtern im Text suchen und den Zusammenhang zu ihrem jeweiligen Kontext herzustellen, um zu bestimmen, ob die Aussagen korrekt sind, auch wenn sie den Inhalt des Textes nicht mehr auswendig im Kopf hatten (vgl. Malmberg et al. 2000, S. 173).

Während des Lesens und der Bearbeitung der Aufgaben durften die Schüler*innen keine Hilfsmittel verwenden. Im Sinne der oben erläuterten Lesestrategien war es hier nicht primär interessant, den Umgang der Schüler*innen mit Nachschlagewerken, sondern ihren Umgang mit dem Text selbst und möglicherweise unbekanntem Wörtern darin zu untersuchen (siehe auch Malmberg et al. 2000, S. 164).

6.2 Reflexionsfragebogen

Der Reflexionsfragebogen war in drei Teile eingeteilt. Teil 2 und 3, in denen allgemeinere Daten erhoben wurden, die nicht spezifisch zu einem Durchgang gehörten, beantworteten die

Schüler*innen nur beim ersten Durchgang des Experiments (siehe Anhang: Reflexionsbogen 1). Nur den ersten Teil (siehe Anhang: Reflexionsbogen 2), in dem es konkret um Text und Aufgaben des jeweiligen Untersuchungsteils ging, beantworteten die Teilnehmenden in beiden Durchgängen.

Im Gegensatz zu Text und Aufgaben, die den Schüler*innen in Papierform ausgehändigt wurden, war dieser Fragebogen mit dem Tool *e-lomake* erstellt und online auszufüllen. Einerseits wurde damit den Schüler*innen die Eingabe der Antworten für offene Fragen möglicherweise erleichtert, andererseits lassen sich die durch diesen Fragebogen erhobenen Daten dadurch in digitaler Form zuverlässiger weiterverarbeiten und analysieren. Die Reflexionsfragen wurden auf Schwedisch gestellt und wurden von allen Proband*innen in beiden Durchgängen auch auf Schwedisch beantwortet. Anhand der Fragen des Reflexionsfragebogens sollte im Sinne der Forschungsfragen dieser Arbeit herausgefunden werden, wie die Schüler*innen bei der Bearbeitung der Aufgaben vorgegangen sind, welche Strategien sie gewählt haben und warum ihnen diese Wahl als sinnvoll erschien. Mit Blick auf das Sprachbewusstsein der Lernenden (vgl. Malmberg et al. 2000, S. 10–11), das in einem Zusammenhang mit ihrem Leseverhalten zu sehen ist, wurde im Reflexionsfragebogen außerdem nach dem Sprachenlernen der Schüler*innen, möglichen Herausforderungen, ihrer Motivation sowie ihrem Verständnis davon, wie sie Sprachen lernen, gefragt. Außerdem wurde nach den Sprachlernerfahrungen der Schüler*innen sowie nach Metadaten wie ihrem sprachlichen Hintergrund gefragt. Im Einzelnen ist der ganze Fragebogen (Reflexionsbogen 1) im Anhang dieser Arbeit nachzulesen. Für einen Überblick skizziere ich aber in diesem Kapitel sowie teilweise auch in Kapitel 6 die wichtigsten Themen sowie die Fragen, die hauptsächlich auch in dieser Arbeit analysiert wurden.

Da ich mit meiner Untersuchung ein ähnliches Interesse verfolge, habe ich die Fragen im ersten Teil in Anlehnung an den Fragebogen von Malmberg et al. erstellt (Malmberg et al. 2000, S. 11) erstellt. Es gibt sowohl offene als auch Fragen mit mehreren Auswahlmöglichkeiten und der Möglichkeit, einen Kommentar zur eigenen Auswahl zu ergänzen. Die Fragen führen von einem allgemeinen persönlichen Eindruck der Schüler*innen von Text und Aufgaben über eine freie Beschreibung ihres Vorgehens während der Leseaufgabe zu Fragen bezüglich unterschiedlicher Lesestrategien, die aber als solche im Fragebogen nicht genannt werden. Außerdem gehen die Fragen genauer darauf ein, was die Schüler*innen während des Lesens und des Lösens der Aufgaben gemacht haben. Damit wollte ich sicherstellen, auf diese Frage

Antworten zu bekommen, auch für den Fall, dass die Schüler*innen nur kurz auf die offene Frage nach ihrem Vorgehen antworten.

Im zweiten Teil des Reflexionsfragebogen wurden die Schüler*innen zu ihren Erfahrungen mit dem Lesen befragt. Unter anderem waren die Teilnehmenden aufgefordert, zu beschreiben, was, warum und auf welchen Sprachen sie in der sowie außerhalb der Schule lesen. Daneben sollten sie außerdem kurz beschreiben, wie sie die Arbeit mit Lesetexten in der Schule wahrnehmen. Außerdem wurden die Schüler*innen gefragt, welche Lesestrategien sie bisher gelernt hatten und welche davon sie nennen könnten. Anschließend wurden sie zudem gebeten, Tipps für das Lesen zu notieren, die sie einer anderen Person geben würden.

Im dritten Teil zu ihrem individuellen sprachlichen Profil und ihren Sprachlernerfahrungen befragt. Hier wurden die Schüler*innen danach gefragt, welche Sprachen sie bisher in der Schule und außerhalb davon gelernt hatten, welche Sprachen sie in ihrem Alltag nutzen und welche Motivation zum und Einstellung für das Sprachenlernen sie hatten. Dieser Teil des Fragebogens diente vor allem dazu, herauszufinden, ob die Schüler*innen tatsächlich alle Deutsch als Fremdsprache lernten und welche anderen Lernerfahrungen sie mit Sprachen hatten.

6.3 Einschränkungen

Ein Vorteil der Durchführung des Tests mit den gleichen Schüler*innen in zwei Durchgängen ist, dass die Ergebnisse aus den beiden Durchläufen für einzelne Personen direkt miteinander verglichen werden können. Allerdings kann dies auch einen Nachteil darstellen, weil die beiden Durchläufe voneinander abhängig sein können. (Ross et al. 2005, S. 42) Während die Schüler*innen beim ersten Durchgang sowohl den Aufgaben zum Text als auch den Fragen im Reflexionsbogen zum ersten Mal begegneten, war ihnen das Prinzip hinter diesen im zweiten Durchgang schon bekannt. Beim ersten Durchgang bearbeiteten sie die Aufgaben zum Text möglicherweise ohne den Gedanken an Lesestrategien, nach denen erst später im Reflexionsbogen gefragt wird, explizit im Kopf zu haben. Spätestens nach dem Reflexionsbogen, in dem explizit nach unterschiedlichen Lesestrategien und ihrer Verwendung gefragt wurde, waren diese aber wahrscheinlich eher im Bewusstsein oder zumindest im Unterbewusstsein der Schüler*innen. Obwohl zwischen beiden Durchgängen ein Zeitraum von einigen Wochen lagen, ist es natürlich möglich, dass dieses Bewusstsein noch in Teilen beim zweiten Durchgang von Anfang an vorhanden war. Außerdem kann es auch sein, dass die

Schüler*innen beim ersten Durchgang des Quasi-Experiments noch neugierig und motivierter waren. Beim zweiten Durchgang hingegen waren Aufgaben und Reflexionsbogen schon in gewisser Weise bekannt und deshalb möglicherweise weniger interessant.

Eine Person unter den Teilnehmenden sprach außerdem ihren eigenen Angaben im Fragebogen zu den Metadaten zufolge Deutsch nicht als Fremdsprache, sondern als eine ihrer Erstsprachen. Da ihre Antworten auf die hier untersuchten Fragen keine auffälligen Unterschiede zu denen der anderen Schüler*innen aufwiesen, sind sie in die Datenanalyse mit eingeflossen. Im Hinblick auf andere Fragestellungen wie beispielsweise den Zusammenhang zwischen der Länge des Deutschunterrichts oder der Lernmotivation und den verwendeten Lesestrategien könnte eine vergleichende Analyse zwischen dieser Person und den anderen Schüler*innen interessant sein.

6.4 Auswertung

Die elektronisch mittels *e-lomake* erfassten Daten aus den Reflexionsbögen beider Testdurchläufe wurden gesammelt ausgewertet. Zuerst habe ich dazu alle gesammelten Daten, nach Schule (A und B) und Sprache (Schwedisch und Deutsch) in Excel-Tabellen gesammelt und geordnet. Dabei habe ich nur Antworten der Schüler*innen aus beiden Gruppen weiterbearbeitet, die an beiden Experimentdurchläufen teilgenommen haben, damit der Vergleich ausgewogen bleibt (N=22; 12 Schüler*innen in Schule A, 10 Schüler*innen in Schule B). Anschließend habe ich mithilfe der Software NVivo eine qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen.

Zunächst habe ich dafür deduktiv auf Grundlage der oben erläuterten Lesestrategien die folgenden Codes festgelegt:

- Vorhersagen oder Vorarbeit
- Fragen an den Text für Fokus auf Relevantem
- Evaluation des eigenen Lesens
- Zusammenfassen nach Hauptaussage oder Bedeutung

Anschließend habe ich mich vor allem auf die Frage 5 im Reflexionsbogen (siehe Anhang) konzentriert, in der die Teilnehmenden möglichst ausführlich und in eigenen Worten ihr Vorgehen beim Lesen und Bearbeiten der Texte beschreiben sollten. In den Antworten auf diese Frage habe ich alle explizit oder implizit auf diese Strategien hinweisenden Bemerkungen unter

dem jeweiligen Code gesammelt. Obwohl die Schüler*innen die jeweilige Lesestrategie selbst nicht in ihrer Antwort erwähnt hatten, wurden die Antworten bzw. Teile davon und Begründungen jeweils der am besten passenden Lesestrategie zugeordnet.

Zusätzlich habe ich alle Antworten der Fragen 6–15 sowie 19 bezüglich dessen kodiert, ob dort diese Lesestrategien erwähnt werden. In diesen Fragen sollten die Schüler*innen in Multiple-Choice-Fragen (mit offenen Antwortmöglichkeiten) näher auf ihr Vorgehen eingehen. Frage 5 war so offen gestellt, dass sie keinerlei Hinweis auf eine Lesestrategie enthielt. In diesen späteren Fragen waren, wie aus den folgenden Beispielen ersichtlich, hingegen Vorgehensweisen erwähnt, von denen die Schüler*innen zum Zeitpunkt der Beantwortung hätten ahnen können, dass sie wünschenswert gewesen wären:

7. *Vilket alternativ passar bäst för dig? Välj en.*

- *Jag har gjort uppgifterna i den ordning de stod på pappret.*
- *Jag har gjort uppgifterna i en annan ordning.*
 - *I vilken ordning gjorde du uppgifterna? _____*

9. *Jag har tittat och funderat på bilderna och/eller layouten.*

- *nej*
- *ja*
 - *Vad?/Hur?/Varför (inte)? _____*

Davon ausgehend, dass die Schüler*innen ihre Antworten trotzdem ehrlich in Bezug auf das tatsächliche Vorgehen während des Experiments gegeben haben, habe ich diese Antworten als weitere Anhaltspunkte für das Vorgehen der Schüler*innen als Ergänzung zu den Antworten aus Frage 5 ausgewertet. Allerdings habe ich bei der Auswertung auch beachtet, dass in den Fragen nicht alle genannten Lesestrategien vorkommen und einige öfter als andere. Diese Antworten dienen allein zur Ergänzung und Illustration dessen, was die Schüler*innen selbstständig, häufig aber nicht sehr ausführlich, in Frage 5 beschrieben hatten.

Außerdem habe ich, um zu erörtern, was die Lernenden über Lesestrategien wissen und ihr Vorgehen beim Lösen der Aufgabe dazu in Relation setzen zu können, die Fragen 12 und 13 im Fragebogenteil zum (sprachlichen) Hintergrund der Lernenden analysiert. In Frage 12 sollten die Schüler*innen aufschreiben, an welche Lesestrategien, die sie in der Schule oder außerhalb gelernt haben, sie sich noch erinnern. Direkt im Anschluss waren die Schüler*innen aufgefordert, Tipps für das Lesen oder Leseverstehen aufzuschreiben, die sie jemandem geben

würden. Auch in den Antworten auf diese beiden Fragen habe ich, insofern sie implizit oder explizit genannt wurden, die oben genannten vier Lesestrategien kodiert.

Als Ergänzung hierfür und um ein besseres Bild davon zu bekommen, wie die Schüler*innen für gewöhnlich mit und an Texten arbeiten, habe ich außerdem noch die folgenden Aspekte im Datenmaterial¹² betrachtet:

- Was und warum lesen die Schüler*innen in der Schule auf den Fremdsprachen? (Frage 4)
- Wie wird mit fremdsprachigen Texten in der Schule gearbeitet? (Frage 5)
- Was ist, den Schüler*innen zufolge, das Ziel der Arbeit mit fremdsprachigen Texten? (Frage 6)
- Warum lese die Schüler*innen ihrer eigenen Meinung nach in der Schule im Allgemeinen (Frage 2) und warum auf Fremdsprachen (Frage 4)?
- Was und wie oft lesen die Schüler*innen in ihrer Freizeit? (9–10)
- Auf welcher Sprache lesen die Schüler*innen in der Schule (Frage 3) und in ihrer Freizeit (Frage 10)?

Bei den zuletzt genannten Fragen habe ich das Material bezüglich jedes dieser Themen kodiert. Dabei sind induktiv jeweils unterschiedliche Subcodes entstanden, die genauere Antworten ermöglicht haben.

7 Ergebnisse

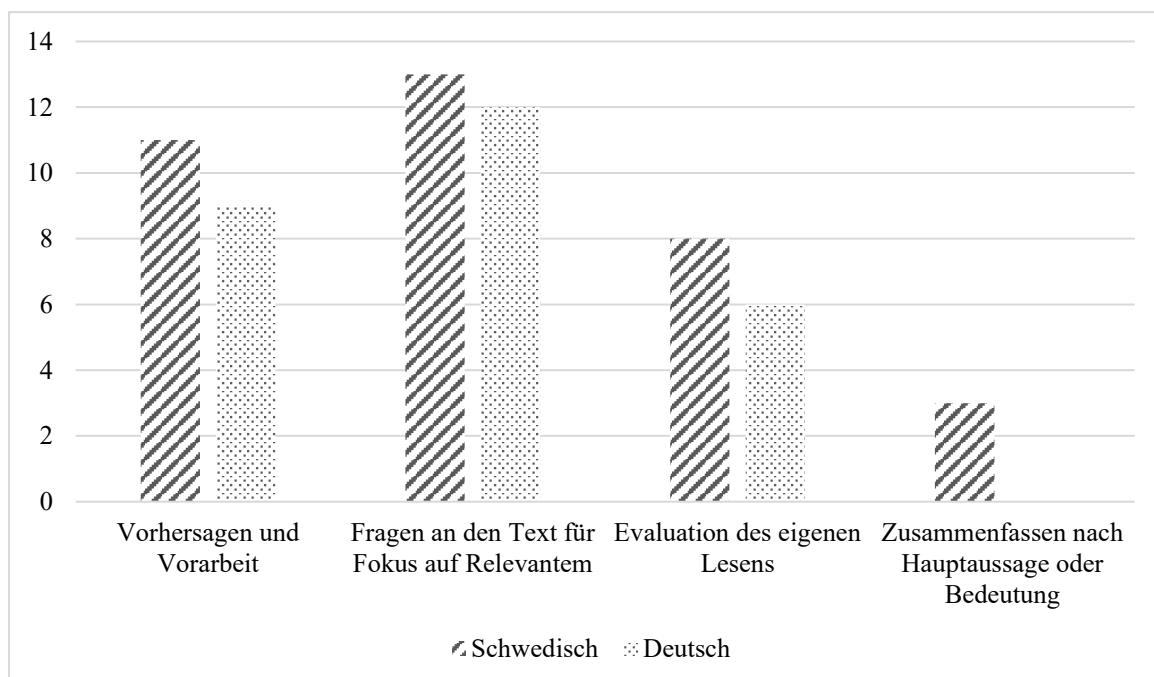
Im Folgenden werde ich nach und nach meine Schlussfolgerungen bezüglich dieser Forschungsfragen erläutern, mithilfe des gesammelten Datenmaterials illustrieren und jeweils in Relation zu den oben erläuterten theoretischen Vorannahmen setzen. Vorrangig betrachte ich dabei die Frage 5 des Reflexionsbogens, in dem die Schüler*innen ihr Vorgehen selbst beschrieben haben. Bei Bedarf ziehe ich dabei die anderen oben beschriebenen Fragen heran,

¹² Siehe zweiter Teil des Reflexionsbogen 1, in dem beim ersten Experimentdurchgang Hintergrunddaten erhoben wurden.

um die Ergebnisse mithilfe der anderen erhobenen Daten näher zu beleuchten bzw. in Relation zu diesen zu setzen.

7.1 Gebrauch von Lesestrategien auf Schwedisch und Deutsch

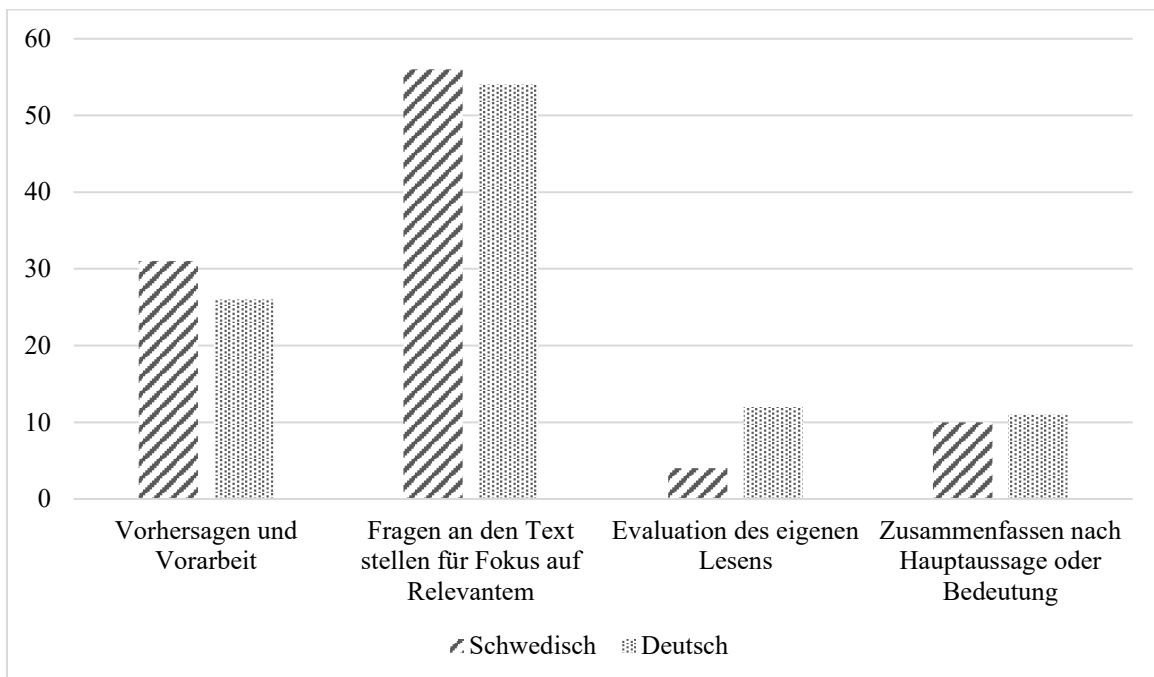
Obwohl die Antworten oft nicht sehr ausführlich sind, beschreiben einige Schüler*innen doch ziemlich genau, wie sie beim Lesen und beim Bearbeiten der Aufgaben vorgegangen sind. Insgesamt berichteten die Schüler*innen ausführlicher und detaillierter über den ersten Durchgang der Untersuchung auf Schwedisch. Die Erklärungen waren nicht nur auf den ersten Blick kürzer und ungenauer, sondern enthielten im Vergleich zu denen des ersten Durchgangs weniger Lesestrategien (siehe Grafik 1). Sowohl in der folgenden Grafik als auch in allen weiteren beziehen sich die Zahlen jeweils auf die Anzahl dessen, wie oft die jeweiligen Strategien genannt wurden. Dabei ist es möglich, dass eine Person in einer Antwort mehrere unterschiedliche Strategien oder aber auch eine Strategie mehrmals, indem sie beispielsweise unterschiedliche konkrete Handlungen zu deren Umsetzung aufgelistet hat.



Grafik 1: Lesestrategien, die in den freien Beschreibungen der Schüler*innen genannt wurden.

Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schüler*innen auf ihrer Erstsprache sich dessen bewusster sind, was sie während des Lesens machen. In einer weiteren Überlegung könnte das auch Auswirkungen darauf haben, wie gut sie mit einem Text auf der Erst- und der Fremdsprache umgehen können. Ob es solche Auswirkungen wirklich gibt, müsste aber in

späteren Untersuchungen noch weiter ergründet werden. Dass die Lernenden sich in ihrer Erstsprache eher dessen bewusst sind, was sie während des Lesens machen, hat sich auch in gewisser Weise durch die folgenden Fragen bestätigt. Auch in den späteren Multiple-Choice-Fragen und in den dazugehörigen fakultativen offenen Antwortmöglichkeiten hat sich kein großer Unterschied zwischen dem Gebrauch von Lesestrategien auf den beiden Sprachen gezeigt. Obwohl zu sehen ist, dass die Schüler*innen, ähnlich wie es sich auch in den freien Beschreibungen des Vorgehens darstellt, auf Schwedisch häufiger Gebrauch von einer der oben beschriebenen Lesestrategien gemacht haben, ist der Unterschied zwischen den Sprachen zumindest bei drei der Strategien jeweils nur sehr gering (siehe Grafik 2). Insgesamt ist hierbei zu beachten, dass die Häufung der ersten beiden Strategien sehr wahrscheinlich darauf beruht, dass die meisten der Multiple-Choice-Fragen sich gerade auf diese Fragen und nur wenig auf die Evaluation oder das Zusammenfassen des Gelesenen bezogen. Darauf, dass die Schüler*innen auf der Fremdsprache das eigene Lesen häufiger evaluierten, gehe ich später noch genauer ein.



Grafik 2: Implizit erwähnte Lesestrategien in Multiple-Choice-Aufgaben und offenen Antwortteilen.

Insgesamt haben die Schüler*innen mit ihren Antworten gezeigt, dass sie den aktiven Umgang mit Texten offensichtlich geübt hatten und das Gelernte sowohl beim Lesen auf Schwedisch als auch auf Deutsch anwenden können. Was die Schüler*innen im Detail über ihr Vorgehen erklärten, fasse ich nachfolgend zusammen.

In ihren freien Beschreibungen erwähnten die meisten Schüler*innen implizit oder explizit, dass sie Fragen an den Text gestellt hatten. Diese Fragen dienen häufig dazu, das Wichtige in einem Text zu erkennen oder ihn auf bestimmte Merkmale zu untersuchen. Es gab beispielsweise Schüler*innen, die systematisch auf diese Art die im Experiment gestellten Aufgaben auf den Text bezogen und ihn dahingehend untersuchten. Meistens bedeutete dies, dass die Schüler*innen, vermutlich nach dem Lesen des ganzen Textes, beim Bearbeiten einzelner Fragen immer wieder zum Text zurückkehrten, um im thematisch passenden Abschnitt Hilfe für die Lösung der Aufgabe zu finden. Diese Art des Vorgehens wurde sowohl im schwedischen als auch im deutschen Teil des Experiments am häufigsten in den Antworten der Schüler*innen erwähnt. Zwar beschreiben die Schüler*innen das nicht so ausführlich, es ist aber aufgrund von Antworten wie in den Beispielen 1 – 3 anzunehmen, dass sie ausgehend von den Aufgaben und Fragen nach passenden Schlüsselwörtern im Text gesucht und sich ihrer Antwort vergewissert oder die Antwort erst gesucht haben.

1. *Jag läste igenom hela texten först. Sedan tittade jag på uppgifterna och använde mig av texten för att svara på de frågor som jag inte kom ihåg svaret på. (ID_B10_D)¹³*
2. *Jag läste först hela artikeln och kollade sedan på frågorna. Därefter skumläste jag vissa delar för att kunna besvara frågorna. (ID_B1_D)¹⁴*
3. *Jag läste hela texten igenom, varefter jag svarade på frågorna, och gick ibland tillbaka till texten för att hitta mer exakta svar på frågorna. (ID_A1_S)*

Dieses Vorgehen beschrieben die Schüler*innen häufiger im Zusammenhang mit dem schwedischsprachigen Text als im Zusammenhang mit dem deutschen. Möglicherweise fällt die Suche nach Schlüsselwörtern generell leichter auf der Erstsprache. Allerdings wäre es auch möglich, dass die Schüler*innen sich dieses Vorgehen auf der Fremdsprache nicht zutrauen, weil sie eher das Gefühl haben, den Text als Ganzes verstehen zu müssen, um die Aufgaben zu lösen. Diese Auffassung würde zumindest dadurch bestärkt, dass die Teilnehmer*innen in diesem Experiment häufig berichteten, den Text mehrmals gelesen und erst dabei oder danach

¹³ Die individuellen Codes für die Teilnehmer*innen am Experiment ergeben sich jeweils aus dem Kürzel der Schule (A oder B), der individuellen Nummer der Teilnehmenden in den Analysedaten sowie dem Sprachkürzel des jeweiligen Experimentteils (D oder S).

¹⁴ Alle hier aufgeführten Beispiele aus den gesammelten Daten habe ich in Rechtschreibung und Interpunktion korrigiert. Hervorhebungen in den Zitaten durch Unterstreichungen wurden ebenfalls nachträglich von mir vorgenommen.

die Aufgaben bearbeitet zu haben (siehe Beispiele 4 und 5). Im Vergleich zum schwedischen Teilexperiment wird dieses Vorgehen häufiger im deutschsprachigen Teil erwähnt.

4. *Jag läste texten först igenom och sedan började jag gå igenom uppgifterna en i gången. Jag läste texten på nytt vid varje uppgift för att få en bättre bild av det hela. (ID_A9_D)*
5. *Jag började med att läsa första sidan av pappret, svarade sedan på några uppgifter, fortsatte sedan läsa sida 2, svarade på uppgifter igen, och läste sedan genom hela artikeln och svarade sedan på kryssa-i uppgiften. (ID_A8_D)*

Nur selten und auch nur im schwedischsprachigen Teilexperiment werden diese Beschreibungen aber begründet. Als eine mögliche Begründung wird dabei der Zusammenhang zwischen Text und Fragen aufgeführt (siehe Beispiel 6): Welche Inhalte bleiben nach dem Lesen des Textes und dem Lesen der Aufgaben im Kopf? Eine andere Person gibt an, dass es mit dem Wissen über die Fragen leichter ist, sich auf das Wesentliche im Text zu konzentrieren (siehe Beispiel 7). Einen anderen Blickwinkel gibt noch eine andere Person, die nach dem Lesen des Textes zunächst herausfindet, „was die Fragen für eine Antwort wollen“ und dann das eigene Verständnis dahingehend nochmal am Text überprüft (siehe Beispiel 8).

6. *Först läste jag hela texten, sedan läste jag frågorna och började tänka efter vad det var jag hade läst. Jag gick också tillbaks och läste vissa delar en gång till. (ID_A5_S)*
7. *Jag läste först igenom frågorna. Sedan läste jag texten och sedan besvarade jag frågorna. Då jag redan visste vad uppgiften var, var det lättare att veta vad i texten jag skulle fokusera på. (ID_B11_S)*
8. *Jag läste texten, sedan kollade jag på vad frågorna ville ha för svar. Efter det kollade jag igenom texten på nytt, för att se det jag inte förstod. Försökte med bästa förmåga få grepp på textens innehåll, tillämpa det viktigaste och skriva ner det. (ID_B7_S)*

Ein möglicher Grund dafür, dass die Schüler*innen diesen engen Zusammenhang zwischen Text und Aufgaben als Bedingung für ihr Vorgehen beim Bearbeiten der Aufgaben nicht thematisieren, könnte sein, dass sie sich mehr auf die Formalitäten des Textes und möglicherweise unbekanntes oder weniger geläufiges Vokabular konzentrieren.

Dennoch stellten die Schüler*innen in beiden Teilexperimenten eine Verbindung zwischen Text und Aufgaben her, ohne diese jedoch ähnlich wie oben genauer zu begründen. Die meisten Schüler*innen, die angaben, vor dem eigentlichen Lesen in irgendeiner Form mit dem Text gearbeitet zu haben, hatten sich zu diesem Zweck zuerst einzelne (siehe Beispiel 9) oder alle Fragen und Aufgaben angesehen (siehe Beispiel 10).

9. *Jag började läsa genom första frågan på pappret, läste sedan genom hela artikeln och svarade sedan på frågorna. Jag gick några gånger tillbaka till texten*

för att dubbelkolla att jag hade läst och förstått allting rätt. Sedan gick jag till sist genom mina svar, och lämnade sedan in pappren. (ID_A8_S)

10. *Jag läste först genom uppgiftspappret och sedan läste jag texten och efter att jag läst texten började jag göra uppgifterna. (ID_B12_D)*

Warum einzelne Schüler*innen für diese Vorarbeit nur eine der Fragen lasen, ergibt sich aus den Antworten nicht. Da sie diese Tatsache aber im Anschluss berichten, lässt vermuten, dass entweder die Beschäftigung mit nur einer Frage von Anfang an eine bewusste Entscheidung war oder diese bewusste Entscheidung nach dem Lesen der ersten Aufgabe gefällt wurde. Eine Erklärung für Letzteres wäre, dass das Lesen der ersten Aufgabe den Lernenden bereits einen Eindruck über Thema und/oder Schwierigkeitsgrad gegeben hat und sie der Meinung waren, gleich zum Text weitergehen zu können. Da dies aber nur eine Vermutung ist, können daraus keine weiteren Schlüsse darüber gezogen werden, warum dieses Vorgehen im Schwedischen und Deutschen ähnlich oft vorkommt.

Neben den Aufgaben nutzen die Schüler*innen ihren eigenen Angaben zufolge sowohl auf Deutsch als auch auf Schwedisch auch Textelemente wie Überschriften, Teilüberschriften, Bildunterschriften und Informationskästen auf der Seite zur Vorarbeit vor dem Lesen des Textes (siehe Beispiele 11 und 12).

11. *Då jag fick texten började jag med att läsa rubriken och underrubriken och sedan bildtexten. Sedan läste jag faktarutan om Westö för att få en uppfattning om vem det var. Sedan läste jag brödtexten helt igenom. Då jag började med uppgifterna kollade jag snabbt igenom texten medan jag fyllde i så att jag fick med allting och allt skulle bli rätt. I uppgiften där man skulle dela in texten läste jag texten på nytt tills jag kom till ett ställe där jag tyckte att jag skulle kunna lägga in en rubrik. (ID_10A_S)*

12. *Jag började läsa rubriken, sen underrubriken och fortsatte sen med brödtexten. Jag hoppade över bildtexterna och kollade inte så mycket på bilderna heller. Jag tog mig ganska mycket tid för att göra uppgifterna och det blev lite knappt med tid. Jag svarade på uppgifterna i tur och ordning. (ID_10A_D)*

Die Person, von der die obigen beiden Beispiele stammen, scheint mit dem schwedischen und dem deutschen Text ähnlich vorgegangen zu sein. Das spricht dafür, dass diese Person systematisches Arbeiten mit Texten gewohnt ist und diese Fähigkeiten auf unterschiedlichen Sprachen, genauer gesagt auf ihrer Erstsprache Schwedisch sowie auf der Fremdsprache Deutsch anwenden kann. Mögliche Gründe finden sich im Fragebogen: Diese Person hatte angegeben, dass sie momentan außerhalb der Schule und neben dem, was dafür zu lesen sei nicht besonders viel lese. Der Grund dafür sei aber vor allem Zeitmangel. Früher habe sie sehr viel gelesen. Außerdem hatte diese Person nach eigenen Angaben Lesestrategien gelernt und genau diese Lesestrategie der Vorarbeit auch im Fragebogen genannt.

Außerdem nutzen die Schüler*innen für ihre Vorarbeit auch das Überfliegen des Textes bzw. des Textes und des Aufgabenblattes. Mit Blick auf Multiliteralität und Sprachbewusstsein, die unter anderem ja auch Wissen über Textsorten enthalten, ist es außerdem überraschend, dass nur eine Person explizit berichtet, ihr Textsortenwissen für die Vorarbeit mit dem Text genutzt zu haben (Beispiel 13).

13. Jag kollade först igenom frågorna och sedan hurdan typ av text det var som jag skulle läsa. (ID_3A_D)

Unter der Strategie zu Fragen an den Text solche Aussagen finden sich solche Aussagen, in denen die Schüler*innen erklären, dass sie für einzelne Fragen immer wieder zu bestimmten Abschnitten des Textes zurückgekehrt sind. Eine sehr ähnliche Kategorie habe ich allerdings auch als Subcode für die Strategie der Evaluation des eigenen Lesens erstellt, die fast alle Antworten in dieser Kategorie betrifft. Im Unterschied zu ersterer Gruppe beschreiben die Teilnehmer*innen hier, dass sie aus einem Gefühl der Unsicherheit (Beispiel 11) oder der (gefühlten) Notwendigkeit, ihr Verständnis bzw. ihre Antworten zu prüfen (Beispiel 14), zum Text oder einem bestimmten Abschnitt davon zurückgekehrt sind. Sie scheinen ihr eigenes Leseverstehen während des Lesens beobachtet und schließlich festgestellt zu haben, dass es Anlass gibt, dieses zu überprüfen.

14. Jag började läsa genom första frågan på pappret, läste sedan genom hela artikeln och svarade sedan på frågorna. Jag gick några gånger tillbaka till texten för att dubbelkolla att jag hade läst och förstätt allting rätt. Sedan gick jag till sist genom mina svar, och lämnade sedan in pappren. (ID_8A_S)

Dieses Vorgehen wird in den selbst formulierten Beschreibungen der Schüler*innen fast genauso oft für den deutschsprachigen Durchgang genannt wie für den schwedischen. Es ist beachtenswert, dass die Schüler*innen offensichtlich auch beim Lesen in der Erstsprache nicht in jedem Fall sicher sind, ob sie alles richtig verstanden haben. Das könnte daran liegen, dass sie in dieser Test-Situation gerne möglichst gut sein wollten (siehe Beispiel 15).

15. Jag läste först den fakta det fanns om Westö och sedan började långsamt läsa texten (jag har ofta svårt att fokusera då jag läser så jag måste ta det långsamt) efter att jag läst texten började jag med frågorna i kronologisk ordning och löste dom så gott jag kunde. (ID_10B_S)

Mit Blick darauf, dass sich in den Multiple-Choice-Aufgaben implizit herausgestellt hat, dass diese Strategie doch um einiges häufiger im deutschsprachigen Teilerperiment genutzt wurde (siehe Grafik 2 oben), muss dieser Eindruck aber möglicherweise neu beurteilt werden. Eine Vermutung wäre, dass die Lernenden dem schwedischen und dem deutschen Text ihrer eigenen Meinung nach zunächst ähnlich selbstbewusst begegnet sind. Die offenen Antworten bei den

Multiple-Choice-Fragen zeigen jedoch, dass, wie erwartet, vor allem beim deutschsprachigen Text neues oder weniger bekanntes Vokabular häufig ein Auslöser für Unsicherheit war, aufgrund derer die Schüler*innen ihren eigenen Lesevorgang besonders genau überwacht und/oder angepasst haben. Um diese Unsicherheiten zu überwinden, haben die Schüler*innen nach eigenen Aussagen unter anderem den Text mehrmals gelesen, sich beim Lesen besonders auf die schwierigsten bzw. die einfachsten Wörter konzentriert oder Bilder im Text zum Verständnis während des Lesens zu Hilfe genommen.

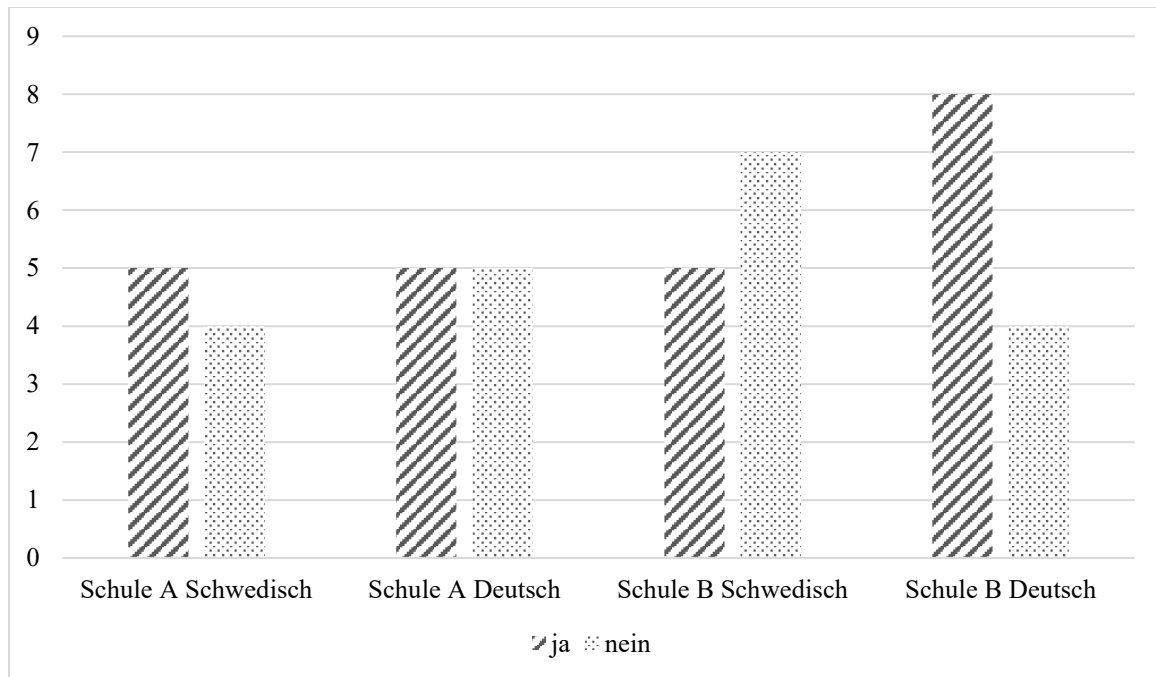
Auf die Fragen danach, warum und was sie in der Schule im Allgemeinen und auf den Fremdsprachen lesen, haben die Schüler*innen sehr unterschiedlich geantwortet. Einige scheinen die Fragen missverstanden zu haben und begründeten in ihrer Antwort zum Lesen auf Deutsch ihre Wahl der Sprache als Schulfach. Die Antworten, die tatsächlich auf diese Fragen antworten, gehen aber in zwei unterschiedliche Richtungen. Als Gründe für das Lesen im Allgemeinen nennen die Schüler*innen beispielsweise die folgenden:

- inhaltlicher Nutzen der Texte
- Wunsch, etwas zu lernen
- persönliches Interesse am Text
- Übung im Lesen
- inhaltliche Vorbereitung auf Unterricht oder Prüfungen

Bei der Frage nach dem Lesen auf Deutsch nennen die Schüler*innen vor allem als Grund für das Lesen, dass sie die Sprache lernen wollen. Ähnliche Hinweise geben auch die Antworten, welche die Schüler*innen auf die Fragen nach Zielen des Lesens im Unterricht und Methoden, mit denen Texte im Unterricht behandelt werden. Es scheint einen Unterschied zwischen dem Lesen auf der Erst- und dem Lesen auf der Fremdsprache zu geben: Während das Lesen auf der Erstsprache häufig Grundlage für das Erarbeiten und Erlernen neuer Inhalte zu sein scheint, wird im Zusammenhang mit dem Lesen auf Deutsch meist Wortschatzarbeit oder der Erwerb neuer grammatischer Phänomene genannt. Offensichtlich sind Wortschatz und Grammatik Inhalte der Sprachenfächer, neben denen es aber noch anderes, ebenfalls anhand von Texten, zu lernen geben könnte. Da viele Schüler*innen einige der Fragen in diesem Bereich missverstanden hatten, kann ich in dieser Untersuchung keine genaueren Aussagen über diesen Punkt treffen. Es gibt aber, zumindest aufgrund dieser Tendenzen, Grund zur Annahme, dass

im schulischen Kontext vor allem bei fremdsprachlichen Texten der sprachliche Aspekt der Texte überproportional betont wird.

Die Strategie des Zusammenfassens wird nach Aussage der Schüler*innen mit Abstand am seltensten und außerdem nur im schwedischen Telexperiment verwendet. Die Schüler*innen wurden später auch gefragt, ob sie sich gewünscht hätten, während des Experiments mit einer anderen Person in der Klasse über Text und/oder Aufgaben zu sprechen (siehe Grafik 3).



Grafik 3: Antworten auf „Ich hätte gerne während der Arbeit an dem Text und den Aufgaben mit einer anderen Person in der Klasse gesprochen“.

Während sich hier in Schule A die Antworten der Schüler*innen zwischen den beiden Durchgängen kaum unterscheiden, hätten die Schüler*innen in Schule B offensichtlich vor allem während des Telexperiments auf Deutsch gerne mit anderen diskutiert. Sie begründeten dies unter anderem damit, dass es interessant sein könnte, zu hören, wie andere den Text verstanden hatten und allgemein über das Gelesene zu diskutieren. Da Paar- oder Gruppenarbeiten auf mündlichem Austausch beruhen und es dafür meist essentiell ist, das Gelesene und seine relevantesten Informationen wiederzugeben und mit den anderen zu diskutieren, könnten diese Antworten darauf hindeuten, dass die Schüler*innen sich durchaus dessen bewusst sind, dass das Zusammenfassen von wichtigen Informationen eine nützliche Strategie im Umgang mit Lesetexten ist. Da die Möglichkeit zur Paar- oder Gruppenarbeit in

dieser Untersuchung allerdings nicht gegeben war, bleibt dies eine Vermutung, die noch weiter ergründet werden müsste.

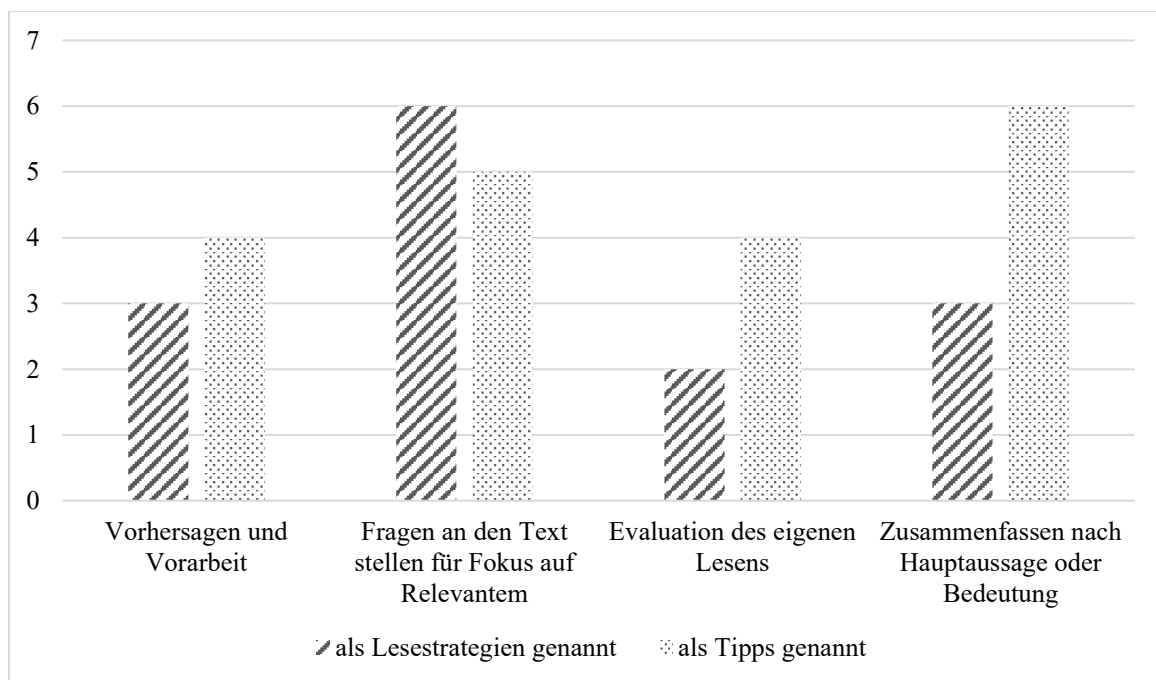
7.2 Wissen über Lesestrategien

Die Schüler*innen wurden im Reflexionsbogen außerdem gefragt, ob sie Lesestrategien in der Schule oder außerhalb davon gelernt hatten und an welche davon sie sich erinnerten. Insgesamt 15 Schüler*innen antworteten, dass sie Lesestrategien gelernt hatten. Alle diese Schüler*innen gaben an, dass sie diese in der Schule, zwei weitere zusätzlich außerhalb davon gelernt. Sieben Schüler*innen hatten nach eigener Aussage bisher keine Lesestrategien gelernt. Drei dieser sieben Schüler*innen haben aber trotzdem, obwohl es nicht obligatorisch war, auf die beiden später folgenden Fragen zu konkreten Lesestrategien sowie Tipps zum Lesen geantwortet. Der Reflexionsbogen gibt allerdings keinen Aufschluss über die Gründe hierfür. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die erste Frage zu Lesestrategien für die Schüler*innen etwas überraschend kam und sie sich nicht aktiv erinnerten. Die Erinnerung an gelernte Lesestrategien war aber möglicherweise später schon zurückgekommen. Das würde bedeuten, dass das Wissen über Lesestrategien bei einem beachtlichen Teil der Teilnehmer*innen, die an diesem Experiment teilgenommen haben, selbst im Moment einer Leseverstehensaufgabe nicht besonders präsent ist. Dass die meisten dieser sieben Schüler*innen letztendlich keine Lesestrategien oder Tipps nannten, lässt aber vermuten, dass es einen Bedarf gibt, Lesestrategien im alltäglichen Handeln der Schüler*innen präsenter zu machen.

Später wurden die Schüler*innen gefragt, an welche Lesestrategien sie sich erinnern. Gleich danach wurden sie außerdem gebeten, Tipps aufzuschreiben, die sie jemandem für das Lesen bzw. Leseverstehen geben würden. Auffällig war hier, dass sowohl auf die Frage nach Lesestrategien als auch auf die Frage nach Tipps Antworten gegeben wurden, die zu einer der oben erläuterten Lesestrategien passen könnten.

Es stellt sich die Frage, was die Schüler*innen konkret unter Lesestrategien verstehen, bzw., da die meisten Lesestrategien in der Schule gelernt hatten, was die Lehrkräfte unter Lesestrategien verstehe. Aufgrund der Antworten in diesem Fragebogen wäre anzunehmen, dass Lesestrategien eher im Sinne von guten Ratschlägen verstanden und unterrichtet werden und ihre tatsächliche Bedeutung als Werkzeuge für Multiliteralität und Sprachbewusstsein noch eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Die Schüler*innen nannten alle der obigen Lesestrategien (siehe Grafik 4). Alle Strategien außer dem Fragenstellen an den Text wurden allerdings häufiger als allgemeine Tipps und seltener als Lesestrategien genannt. Dass die Lernenden beim Lesen und der Arbeit mit dem Text Lesestrategien verwendet haben, muss also auch in diesem Licht betrachtet werden. Möglicherweise verfügen sie über Wissen darüber und Fähigkeiten dazu, mit Texten umzugehen. Man kann sich aber fragen, ob dieser Umgang in der Erst- sowie in der Fremdsprache noch systematischer und erfolgreicher sein könnte, wenn die Schüler*innen mehr Wissen und Bewusstsein über Lesestrategien hätten.



Grafik 4: Von den Schüler*innen genannte Lesestrategien.

Andererseits sind die Antworten der Schüler*innen auf diese beiden Fragen inhaltlich durchaus bemerkenswert. Es werden viele Strategien und Tipps genannt, die sich auch in der Forschung wiederfinden und durchaus das Leseverstehen unterstützen können. Die Teilnehmenden scheinen ein breites Verständnis davon zu haben, wie man einem Text begegnen kann. Sie haben anscheinend zudem konkretes Werkzeug zur Umsetzung der abstrakteren Lesestrategien zur Verfügung. Offen bleibt die Frage, ob ihr Umgang mit Lesetexten systematischer wäre, wenn sie dieses Werkzeug anstelle von „einzelnen guten Tipps“ als ganzen Werkzeugkasten mit einer festen Ordnung verstünden.

8 Diskussion

Insgesamt hat die Untersuchung gezeigt, dass die Schüler*innen, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben, sowohl beim Lesen auf der Erst- als auch auf der Fremdsprache Lesestrategien gebrauchen. Den Ergebnissen dieser Arbeit nach zu urteilen tun sie dies allerdings in der Fremdsprache tendenziell weniger bewusst. Auch wenn die Schüler*innen Lesestrategien auf beiden Sprachen gebraucht hatten, waren sie sich nicht unbedingt dessen bewusst, dass es sich hierbei um Strategien handelt. Gerade zum Zweck der bewussten Einübung könnte es sich lohnen, Strategien als solche bei der Vermittlung und der Übung im Unterricht expliziter zu kennzeichnen und gegebenenfalls ihre Hintergründe zu erläutern (vgl. Snow 2002). Diesbezüglich wäre noch genauer zu ergründen, in welchem Maß das Lesen auf der Erst- und Fremdsprache noch systematischer und erfolgreicher wäre, wenn die Schüler*innen mehr Wissen über Lesestrategien hätten und sich ihrer Wichtigkeit und ihres Nutzens bewusster wären.

Die Untersuchung hat außerdem gezeigt, dass die Schüler*innen sowohl auf der Erstsprache als auch auf der Fremdsprache den aktiven Umgang mit Texten geübt hatten und über die entsprechenden Werkzeuge dafür verfügen. Einzelne Aspekte davon, wie beispielsweise die Suche nach Schlüssel- bzw. Signalwörtern, fallen ihnen möglicherweise in der Erstsprache leichter. Gründe dafür gibt diese Untersuchung nicht, aber gerade das Vokabular spielt, wie erwartet, eine größere Rolle beim Lesen von und der Arbeit mit fremdsprachigen Texten. Diese Erkenntnis erlaubt jedoch noch keine Rückschlüsse darauf, wie genau die Schüler*innen den Text verstanden haben. Dafür ist ein detaillierteres Kennenlernen des Textes notwendig, das über Signalwörter hinausgeht (vgl. Malmberg et al. 2000).

Das Lesen in der Erstsprache scheint bei den Schüler*innen im Vergleich zum Lesen auf der Fremdsprache relativ automatisch vonstatten zu gehen. Dennoch zeigt die Untersuchung, dass diese Automatismen, zumindest bei einigen Proband*innen, auch in Zusammenhang mit dem Lesen auf der Fremdsprache stehen. In den Beschreibungen dessen, wie sie mit dem jeweiligen Text vorgegangen sind, haben alle Schüler*innen für beide Sprachen beschrieben, welcher Vorgehensweisen im Umgang mit Lesetexten sie sich bedient hatten. Beim deutschsprachigen Text schien allerdings eine gewisse Unsicherheit vorgeherrscht zu haben, die eigentlich

unbegründet war. Auf einer Skala von 1–5¹⁵ hatten alle Schüler*innen ihr Verständnis des deutschsprachigen Textes sowie ihren wahrgenommenen Erfolg beim Bearbeiten der Aufgaben mit 3, 4 oder 5 bewertet. Eine Folge dieser Diskrepanz zwischen der angebrachten und der tatsächlichen Unsicherheit könnte sein, und das hat sich auch in dieser Untersuchung angedeutet, dass die Schüler*innen aufgrund dieser Unsicherheit (vgl. Saito ym. 2002) nicht alle ihnen zur Verfügung stehenden Lesestrategien gebrauchen (vgl. Lien 2011). Stattdessen konzentrieren sie sich mehr auf unbekanntes oder schwieriges Vokabular und grammatische Strukturen als auf den Inhalt des Textes.

Die zu Beginn erwähnte gemeinsame Erfahrung vieler Lehrkräfte, dass Schüler*innen das Lesen auf einer Fremdsprache oft anders wahrnehmen als das Lesen auf ihrer Erstsprache (Malmberg et al. 2000, S. 152) hat sich also teilweise auch in dieser Untersuchung bestätigt. Es hat sich aber auch gezeigt, dass einige Proband*innen dieser Untersuchung passende Strategien zum Lesen eines Textes sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache anwenden. Das Wort-für-Wort-Dekodieren von vor allem fremdsprachlichen Texten und der Fokus auf unbekanntem Vokabular scheint aber dennoch relevant zu sein. Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung können nachfolgend einige Vorschläge dazu gemacht werden, wie auch das Lesen auf der Fremdsprache systematischer werden könnte.

Die vorliegende Untersuchung gibt deutlich Grund zur Annahme, dass Lesestrategien als universale und sprachenunabhängige Werkzeuge dienen können. Dies, vorausgesetzt die Lesenden verstehen den Lesetext auch als solchen und begegnen ihm bewusst aktiv. Ein Hindernis dabei könnte es sein, dass Leser*innen einem fremdsprachigen Text weniger selbstbewusst begegnen (vgl. Horwitz 2010) und deshalb nicht ihr ganzes strategisches Potenzial gleichmäßig ausschöpfen können, weil sie sich unter anderem zu sehr auf sprachliche Phänomene und das Vokabular konzentrieren. Hilfreich könnte es hier sein, öfter auch im Sprachunterricht Texte um der Texte und ihres Inhalts willen und nicht allein als Lerngrundlage für Grammatik oder Wortschatz zu verwenden. Eine Möglichkeit dafür wäre, die Schüler*innen selbst vermehrt in die Auswahl von Texten miteinzubeziehen. Einerseits kann es die Lesemotivation fördern, wenn sie selbst hier eine Teilverantwortung übernehmen können.

¹⁵ Die Zahl eins bedeutete hier „überhaupt nicht gut“, die Zahl fünf „sehr gut“.

Andererseits wird damit automatisch der Fokus eher auf die Inhalte, die für die Schüler*innen potenziell interessant oder relevant sind (vgl. Bildungsstyrelsen 2014, S. 22–23), und weniger auf die sprachlichen Aspekte des Textes gelegt. Außerdem könnten damit auch Texte, die bisher für die Schüler*innen eher nicht in den schulischen Kontext gehörten oder nicht primär als Lesestoff zählten, aufgewertet werden. Das hätte vielleicht zur Folge, dass die Jugendlichen bewusster auch das Lesen dieser Texte als Training verstünden und die Gelegenheiten zum Lesetraining auch außerhalb der Schule mehr würden.

Insgesamt könnte ein breiteres Textverständnis und ein offenerer Umgang mit Texten im Sprachunterricht auch fernab von der Erkundung sprachlicher Phänomene und klassischen Fragen zum Lehrbuchtext ein stärkeres Sprachbewusstsein mit sich bringen. Da die Schüler*innen fremdsprachige Texte vor allem als Lerngrundlage für Sprache und sprachliche Phänomene zu sehen scheinen und weniger als Lesetexte, könnte der vermehrte Umgang mit Texten aller Art auch auf der Fremdsprache außerdem zu vermehrt strategischem Lesen beitragen. Dazu wäre es möglicherweise hilfreich, auch im Fremdsprachenunterricht verstärkt zum Zweck des tieferen Verständnisses mit Texten zu arbeiten, anstatt die Texte hauptsächlich als Grundlage zum Erlernen neuen Vokabulars und neuer grammatischer Phänomene zu nutzen. Es könnte förderlich sein, den inhaltlichen Aspekt der Texte, neben dem sprachlichen, auch im Fremdsprachenunterricht vermehrt zu betonen. Es wäre außerdem wahrscheinlich insgesamt zielführend, Schüler*innen, wenn möglich, auch mit zielsprachigen Texten zu konfrontieren, die Textsorten zugehören, denen die Schüler*innen auch im Alltag begegnen. Das könnten etwa Chat-Beiträge und WhatsApp-Nachrichten oder auch Videos und Podcasts sowie beispielsweise Texte aus sozialen Medien wie Instagram oder TikTok sein, von denen vor allem erstere mit dem digitalen Wandel bereits in einigen Fremdsprachenklassenzimmern angekommen sind (vgl. Schramm 2019). Die Betrachtung von Texten in einem weiteren Sinne, würde wahrscheinlich auch die Multiliteralität (vgl. Cope und Kalantzis 2015) der Schüler*innen stärken.

Die Relevanz dieser Texte für die Lebensrealität der Jugendlichen könnte einerseits ihr Interesse steigern. Andererseits könnte die Arbeit mit solchen Texten auch Erfolgserlebnisse fördern, da die Schüler*innen für gewöhnlich mit den Normen dieser Textsorten vertraut sind.

Um die Möglichkeiten für einen kreativen Umgang mit Texten auch im Fremdsprachenunterricht genauer zu untersuchen, könnte es hilfreich sein, noch die Fremdsprachenlehrkräfte genauer zu betrachten. Ihre Einstellungen zum Lesen, ihr Verständnis

von Texten, ihr Wissen über Lesestrategien und nicht zuletzt ihre Unterrichtsmethoden sind schließlich die Ausgangspunkte dafür, wie die Schüler*innen fremdsprachigen Texten tagtäglich in der Schule begegnen. In dieser Untersuchung schien den Schüler*innen das Lesen auf der Erstsprache leichter zu fallen. Den Schüler*innen begegnen in ihrem Schulalltag Texte aller Art, auch außerhalb der Sprachenfächer. Oft werden Texte mit dem Ziel gelesen, daraus fachliche Informationen zu extrahieren und zu lernen. Es könnte aber der Lesefähigkeit der Schüler*innen im Allgemeinen zuträglich sein, wenn die Lehrkräfte generell vermehrt auch die strategische Herangehensweise an Texte betonen. Je mehr die Schüler*innen diese Lesestrategien in der Praxis üben, desto leichter fällt ihnen schließlich deren selbständige Anwendung im Umgang mit Texten außerhalb des schulischen Kontexts sowie mit fremdsprachigen Texten. Daher könnte es auch zielführend sein, genauer zu ergründen, wie Lehrkräfte im Allgemeinen, nicht nur Fremdsprachenlehrkräfte, den Umgang mit Lesetexten vermitteln und die Schüler*innen zum Lesen anleiten. Die Stärkung der Lesekompetenz unter Schüler*innen könnte so, ähnlich dem Sprachbewusstsein im finnischen Lehrplan (vgl. *Utbildningsstyrelsen* 2014), als gemeinsame Aufgabe aller Lehrkräfte gesehen werden.

Außerdem könnte es sich in diesem Zusammenhang auch lohnen, auch die Lehrwerke und -materialien zu untersuchen, auf die sich die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung meist stützen. Die Auswahl an Texten sowie die Aufgabenstellung in den Lehrwerken sind häufig, vor allem zu Beginn des Fremdsprachenlernens, die einzigen Kontaktpunkte mit der Zielsprache für die Schüler*innen. Mit ihnen und an ihnen begegnen sie dem fremdsprachigen Text zuerst und üben einen bestimmten Umgang mit diesem ein. Auch hier kann Sprachbewusstsein vermittelt werden. Dazu bedarf es allerdings geeigneter Aufgaben, die einerseits den Spracherwerb der Lernenden fördern und andererseits allgemeine Fertigkeiten wie das Leseverstehen sowie das Vokabular stärken (Alisaari und Harju-Autti 2020, S. 32).

Schließlich sollte auch noch untersucht werden, welchen Einfluss es auf das Lesen hat, was die Lernenden sich selbst zutrauen. Schließlich spielt das Selbstvertrauen der Schüler*innen eine entscheidende Rolle für ihre Fähigkeit, Texte in einer Fremdsprache gut zu bewältigen. Die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen (vgl. Bandura 1978) hat maßgeblich Einfluss auf die Motivation zum Lesen. Es wäre zu untersuchen, wie die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen ihr Sprachbewusstsein und ihren Gebrauch von Lesestrategien beeinflusst. Erkenntnisse über die Einstellung der Schüler*innen gegenüber dem Lesen eines bestimmten Textes in Relation zu den Einschätzungen ihrer eigenen Fähigkeiten in einer bestimmten Sprache könnte noch

genauere Hinweise darauf geben, wie die Lesefähigkeit der Schüler*innen im Allgemeinen sowie in unterschiedlichen Sprachen gefördert werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Aaltonen, Lotta-Sofia (2019). „,Miks mä lukisin kirjaa?‘ Digitaalinen lukukokemus nuoren lukumotivaation herättäjänä“. *Nuorisotutkimus* 3–4: 69–83.
- Alisaari, Jenni und Raisa Harju-Autti (2020). Sanavarastoa kartuttamassa: sanaston oppiminen ja sanavaraston merkitys. In: Seija Tuovila, Leila Kairaluoma und Virva Majonen (Hg.): *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, University of Lapland, 32–38.
- Alisaari, Jenni, Leena Maria Heikkola und Raisa Harju-Autti (2022). ”Tää pitäisi piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille.”: Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktikka* 6(1): 47–69.
- Aro, Tuija und Minna Torppa (2020). Luetun ymmärtäminen ja strategiat. In: Seija Tuovila, Leila Kairaluoma und Virva Majonen (Hg.): *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, University of Lapland, 19–31.
- Bandura, Albert (1978). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy* 1(4): 139–161. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4.
- Cantrell, Susan. Chambers, Janice F. Almasi, Janis C. Carter, Margaret Rintamaa und Angela Madden (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology* 102(2): 257–280. doi: 10.1037/a0018212.
- Cope, Bill und Mary Kalantzis (2015). The Things You Do To Know. An introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: Bill Cope und Mary Kalantzis (Hg.): *Pedagogy of multiliteracies // A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design*. New York: Palgrave Macmillan; Palgrave Macmillan UK, 1–36.
- Dürscheid, Christa (2016). Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht – am Beispiel von kleinen Texten. In: Renate Freudenberg-Findeisen (Hg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Olms, 167–184.
- Europarat (Hg.) (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2002). „Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema.“ *Report of the project Languages in Contrast* 16: 1–17.
- Goswami, Usha (2008). „Reading, complexity and the brain“. *Literacy* 42(2): 67–73. doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00484.x.
- Grünthal, Satu (2020). „Lukutaito ja lukeminen“. In: Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen, und Sari Routarinne (Hg.): *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 18:165–208. Ainedidaktisia julkaisuja. Helsinki.
- Harste, Jerome C. und Diane Stephens (1985). Toward Practical Theory: A State of Practice Assessment of Reading Comprehension Instruction. Final Report. Volume II. Language Education Department, Indiana University, Bloomington.
- Hellgren, Jan und Pamela Granskog (Hg.) (2018). Multilitteracitet. Upptäck och utveckla din kompetens. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Suomen Yliopistopaino (Guider och handböcker, 2017:6). Online verfügbar unter https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189081_multilitteracitet.pdf, zuletzt geprüft am 25.03.2021.

- Hilden, Raili und Milla Luodonpää-Manni (2022). Glädje i språklärandet – Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning. Svenska kulturfonden.
https://issuu.com/kulturfonden/docs/sprakundervisning2022latt_ny?fr=sYTI5ZDQyNzYzNzY.
- Horwitz, Elaine K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2): 154–167. doi: 10.1017/S026144480999036X.
- Jalonen, Olli (2018): Taivaanpallo. Helsinki: Otava.
- Jeon, Eun Hee und Junko Yamashita (2014). „L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis“. *Language Learning* 64: 160–212. doi: 10.1111/lang.12034.
- Johnston, Peter und Peter Afflerbach (1985). „The Process of Constructing Main Ideas From Text“. *Cognition and Instruction* 2(3–4): 207–32. doi: 10.1080/07370008.1985.9648917.
- Kalliokoski, Jyrki, Johanna Kumenius, Minna-Riitta Luukka, Anna-Kaisa Mustaparta, Leena Nissilä und Marja Tuomi (2015). Kielitiedon opettamisesta. In: Anna-Kaisa Mustaparta (Hg.): Kieli koulun ytimessä- näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen (Oppaat ja käsikirjat, 15), 40–46.
- Ketonen, Ritva (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. In: Marjatta Takala und Leila Kairaluoma (Hg.): *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus, 105–117.
- Kiiveri, Kaisa (2006). Matkalla lukutaitoon: kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa: Väitöskirja. Bd. 95. Acta Universitatis Lapponiensis. Lapin yliopisto.
- Kintsch, Walter (1998). Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review* 95(2): 163–182. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.163.
- Koepfel, Rolf (2013). Deutsch als Fremdsprache - spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Küster, Lutz (2014). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Claus Gnutzmann, Frank G. Königs und Lutz Küster (Hg.): *Fremdsprachen lehren und lernen – , Themenschwerpunkt: Multiliteralität* 43(2), 3–11.
- Kucan, Linda, und Isabel L. Beck (1997). „Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction“. *Review of Educational Research* 67(3): 271–99. doi: 10.3102/00346543067003271.
- Kuckartz, Udo (2014). Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software. London: SAGE.
- Köngäs, Marisa und Tuulikki Noras (2015). Eriyttämällä tehoa kielikasvatukseen – vieraan kielen ja toisen kielen näkökulma. In: Anna-Kaisa Mustaparta (Hg.): Kieli koulun ytimessä- näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen (Oppaat ja käsikirjat, 15), 72–82.
- Laufer, Batia (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. The lexical plight in second language readings. In: Thomas Huckin und James Coady (Hg.): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20–34.
- Lehto, Juhani (2006). Tekstin ymmärtäminen ja sen vaikeus. In: Marjatta Takala, Elina Kontu und Mikko Aro (Hg.): *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino (Palmenia-sarja, 8), 125–148.

- Leino, Kaisa, Marja-Kristiina Lerkkanen und Kari Nissinen (2021). „Lukustrategioiden tunnistaminen lukutaidon vahvistajana“. In: Kaisa Leino, Juhani Rautopuro, und Pirjo Kulju (Hg.): *Lukutaito – tie tulevaisuuteen*. Kasvatusalan tutkimuksia 82:15–44. Jyväskylä.
- Lien, Hsin-Yi (2011). EFL Learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. *Language Education in Asia* 2(2): 199–212.
- Lier, Leo van (2013). *Interaction in the Language Curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Routledge. doi: 10.4324/9781315843223.
- Malmberg, Per, Martin Öman, Ulrika Tornberg, Inger Bergström und Ulla Håkanson (2000). *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS : strategier vid inläring av moderna språk*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Mattila, Paula (2015). Kielikasvatus eurooppalaisena tehtävänä. Unter Mitarbeit von Eija Aalto und Suaad Onnisekä. In: Anna-Kaisa Mustaparta (Hg.): *Kieli koulun ytimessä– näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen (Oppaat ja käsikirjat, 15), 25–32.
- Melby-Lervåg, Monica, und Arne Lervåg (2011). „Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence“. *Journal of Research in Reading* 34(1): 114–35. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x.
- Mustaparta, Anna-Kaisa (Hg.) (2015). *Kieli koulun ytimessä– näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen: Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen (Oppaat ja käsikirjat, 15).
- Mustaparta, Anna-Kaisa, Leena Nissilä und Minna Harmanen (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. In: Anna-Kaisa Mustaparta (Hg.): *Kieli koulun ytimessä– näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen (Oppaat ja käsikirjat, 15), 7–24.
- Nold, Günter und Henning Rossa: *Leseverstehen* (2007). In: Bärbel Beck und Eckhard Klieme (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 197–211.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. doi: 10.1787/b25efab8-en
- Palincsar, Annemarie Sullivan, und Ann L. Brown (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction* 1(2): 117–175.
- Pathak, Mahananda (2018). „Using L1 Reading Strategies to Develop L2 Reading“. In: R. Joseph Ponniah und Sathyaraj Venkatesan (Hg.): *The idea and practice of reading*, 85–112. Singapore: Springer.
- Perfetti, Charles und Joseph Stafura (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading* 18(1): 22–37. doi: 10.1080/10888438.2013.827687
- Ross, Steven M., Gary R. Morrison und Deborah L. Lowther (2005). Using Experimental Methods in Higher Education Research. *Journal of Computing in Higher Education* 16(2): 39–64.
- Rouet, Jean-François; M. Anne Britt und Amanda M. Durik (2017). RESOLV: Readers' Representation of Reading Contexts and Tasks // RESOLV. Readers' Representation of Reading Contexts and Tasks. *Educational Psychologist* 52(3), 200–215. doi: 10.1080/00461520.2017.1329015.
- Sääskilähti, Minna, Maija Saviniemi und Elina Palola (2020). Yhdeksäsluokkalaisten keinot lukutaidon kehittämiseksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11(2). Online verfügbar unter <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu->

2020/yhdeksaluokkalaisten-keino-lukutaidon-kehittämiseksi, zulezt geprüft am 03.02.2021.

- Salataci, Reyhan, und Ayse Akyel (2002). „Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading“. *Reading in a foreign language* 14(1): 1–17.
- Sakar, Asim und Gulcan Ercetin (2005). Effectiveness of hypermedia annotations for foreign language reading. *Journal of Computer Assisted learning* (21): 28–38.
- Saito, Yoshiko, Thomas J. Garza und Elaine K. Horwitz (2002). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. doi: 10.1111/0026-7902.00016.
- Schramm, Karen (2019). DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer und Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 237–247.
- Schramm, Karen (2001). L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln. Münster: Waxmann, Münster.
- Sereno, Sara C., und Keith Rayner (2000). „The When and Where of Reading in the Brain“. *Brain and Cognition* 42(1): 78–81. doi: 10.1006/brcg.1999.1167.
- Shake, Mary C. (1986). Teacher interruptions during oral reading instruction: Selfmonitoring as an impetus for change in corrective feedback. *Remedial and Special Education* 7(5): 18–24. doi: 10.1177/074193258600700505
- Smeds, John (2011). Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota. In: Raili Hildén und Olli-Pekka Salo (Hg.): *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY pro, 223–235.
- Snow, Catherine (2002). Reading for Understanding. Toward an RUD Program in Reading Comprehension. Santa Monica, United States: RAND Corporation, The.
- Spörer, Nadine, Joachim C. Brunstein und Ulf Kieschke (2009). Improving students’ reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction* 19(3): 272–286. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.003.
- Sulkunen, Sari, und Kari Nissinen (2014). „Suomalaisnuorten lukijaprofiilit“. *Kasvatus* 45(1): 34–48.
- Swalander, Lena (2006). Reading Achievement. Its relation to home literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents. Lund.
- Takala, Marjatta (2019). Luetun ymmärtäminen ja sen tukeminen strategiaopetuksella. In: Marjatta Takala und Leila Kairaluoma (Hg.): *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus, 141–175.
- Takala, Marjatta (2006). Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella. In: Marjatta Takala, Elina Kontu und Mikko Aro (Hg.): *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino (Palmenia-sarja, 8), 149–166.
- Tieteen termipankki. Kielitiede:lukutaito. Verfügbar unter: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:lukutaito>. Zulezt geprüft am 02.07.2022.
- Tilastokeskus (2019). „Vapaa-ajan osallistuminen 2017 – Lukemisen muutokset“. Elinolot 2019. https://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_tie_001_fi.html.
- Tuovila, Seija, Leila Kairaluoma und Virva Majonen (Hg.) (2020). *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka yläkouluun*. Oulun Yliopisto, Lapin Yliopisto. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, University of Lapland.
- Tuomi, Jouni und Anneli Sarajärvi (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Utbildningsstyrelsen (2019). Grunderna för gymnasiets läroplan 2019. Helsingfors (Föreskrifter och anvisningar 2019, 2b).
- Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Tampere (Föreskrifter och anvisningar 2014: 96).
- Weis, Mirjam, Anastasia Doroganova, Carolin Hahnel, Michael Becker-Mrotzek, Thomas Lindauer, Cordula Artelt, und Kristina Reiss (2019). „Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt.“ In: Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme, und Olaf Köller (Hg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, 47–80. Münster and New York: Waxmann.
- Würffel, Nicola (2013). „Leseverstehen“. In Ingelore Oomen-Welke und Bernt Ahrenholz (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*, 130–40. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anhang

Erklärung des Experiments für Schüler*innen

Hej!

Jag heter Mareen och skriver min pro-gradu avhandling i tyska vid Åbo Akademi. Jag är intresserad av hur studerande på gymnasium, som läser tyska som främmande språk, läser texter på tyska och svenska. Jag hoppas, att mina resultat ger lärarna ett nytt perspektiv för lärarna och hjälper mig och andra lärare, att utveckla undervisningen.

För att få mer kunskap om det här, utför jag ett experiment i din grupp för tyska. Tack, att du deltar i det här experimentet! Du hjälper mig väldigt mycket att förstå bättre hur studerande läser texter och lär sig språk.

Experimentet är anonymt och svaren kan inte kopplas till dig personligt. Skriv alltså inte ditt namn, utan bara numret du har tagit, på pappret. När utvärderar resultaten och skriver om experimentet, följer jag Forskningsetiska delegationens anvisningar och EUs krav för dataskydd.

Experimentet sker i två delar:

1. I den första delen får du en text samt uppgifter, som du läser och svarar på. Du har 40 minuter för den första delen av experimentet. Efter tiden har gått ut, lämna du in ditt papper till mig. Du måste inte tidigare lämna in ditt papper. Jag meddelar dig när första delen är slut och samlar in pappren innan den andra delen börjar.
2. I andra delen av experimentet svarar du på några frågor i en digital enkät. Frågorna handlar om uppgifterna och dina mera allmänna erfarenheter med läsande och språk. Senast efter 20 minuter lämnar du in enkäten och experimentet är slut.

Om du har frågor, kan du ställa dem nu. Annars läs och följ vänligt uppgifterna i del 1 och 2 av experimentet.

Om du har frågor efteråt eller vill ångra ditt deltagande i experimentet, kan du alltid skicka mig en mejl till mareen.patzelt@abo.fi.

Tack så mycket!

Aufgabenblätter

Aufgabenblatt Schwedisch

1. Läs texten som börjar på andra sidan.
2. Svara skriftligt på följande frågorna:
 - a) Vad är textens tema?

- b) Skriv i dina egna ord och i högst tre meningar vad texten handlar om.

3. Hur skulle du indela texten i olika avsnitt?
 - a) Markera och numrera i texten.
 - b) Skriv här rubriker för dina avsnitt samt numren.

4. Skriv tre frågor texten ger svar på.

5. Vilka av de följande påståenden om texten är sant? Kryssa i. Det finns flera rätta påståenden.

- Ungdomar kräver, att makthavarna tar dem och deras behov på allvar.
- Vetenskapen vet inte än vad man borde göra mot klimatförändringen.
- Daniel Westö anser, att många ungdomar vill kämpa för klimatet.
- Han tycker, att Finland är för litet för att verkligen göra en skillnad i kampen mot klimatförändringen.
- Det kan vara svårt för människan själv, att leva på ett hållbart sätt.
- Människans krav för materiell välfärd bidrar till att naturresurser tar slut.
- Redan Daniel Westös mammas generation försökte konsumera mindre.
- Efter pandemin ökar resandet igen och därmed även klimatpåverkan.
- Man borde diskutera med de som reser och försöka övertyga dem att stanna hemma.
- Ungdomar känner sig oroliga på grund av klimatförändringen.
- Det skulle hjälpa mot klimatångest att konsumera mindre.
- Daniel Westö uppmuntrar ungdomar, att vara aktivt med i olika evenemang och engagera sig.

Aufgabenblatt Deutsch

1. Läs texten som börjar på andra sidan.
2. Svara skriftligt på följande frågorna:
 - a) Vad är textens tema?

- b) Skriv i dina egna ord och i högst tre meningar vad texten handlar om.

3. Hur skulle du indela texten i olika avsnitt?
 - a) Markera och numrera i texten.
 - b) Skriv här rubriker för dina avsnitt samt numren.

4. Skriv tre frågor texten ger svar på.

5. Vilka av de följande påståenden om texten är sanna? Kryssa i. Det finns flera rätta påståenden.

- Mya-Rose Craig kommer från Storbritannien och kallas också Birdgirl.
- Hennes pappa tycker inte alls om fåglar men hon älskar att titta på dem.
- Mya-Rose har redan sett alla av världens fåglar.
- Mya-Rose studerar biologi på universitetet.
- Hennes släkt kommer ursprungligen från Bangladesh.
- Hon tycker, att det är synd, att inte alla har samma möjlighet att njuta av naturen.
- Som Birdgirl engagerar hon sig för att det finns flera olika fåglar i Storbritannien.
- De flesta miljöexperter i världen lever i Storbritannien.
- Mya-Rose har organiserat en konferens, där miljöexperter och unga människor med olika etniska bakgrunder skulle kunna utbyta idéer med varandra.
- Hennes organisation Black2Nature gör det möjligt för ungdomar att vara mer i kontakt med naturen.
- Kontakten med naturen hjälper för att människor själv mår bättre.
- Mya-Rose uppmuntrar alla att lära sig mer om naturen för att ta reda på hur naturen skulle skyddas bättre.

Reflexionsbogen

Link zum Fragebogen: [E-lomake – 1 Reflektionsfrågor.pdf](#)

Link zum Fragebogen: [E-lomake – 2 Reflektionsfrågor.pdf](#)