1 Einleitung

Es ist dieses Ideal, das der Pol der Bildung ist.
Für jede Gesellschaft ist Bildung das Mittel,
mit welchem sie im Herzen der Kinder
die wesentlichen Bedingungen
für ihr eigenes Bestehen sichert.

Émile Durkheim, 1968

Mit der Präsentation der ersten PISA-Studie 2000 hat sich eindrucksvoll gezeigt, was geschehen kann, wenn die Diskussion über die unterdurchschnittliche Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern (SuS) des deutschen Bildungssystems in einer internationalen Leistungsuntersuchung zum Thema wird. Das Zusammenwirken von medialer Berichterstattung (vgl. Carius 2001) und Reaktionen bildungspolitischer Institutionen (vgl. KMK 2001; KMK 2002) wurde in hitzigen Debatten lanciert und manifestierte sich schlussendlich im neologistischen »PISA-Schock« (vgl. Symalla 2002), der sich auf politischer Seite einer simplifizierenden Ursachenzuschreibung bediente.

Eine differenzierte Betrachtung des »PISA-Schock« und der Leistungsergebnisse im Lesen, die zur Etablierung des Begriffs beigetragen haben, lassen die Dringlichkeit nach Handlungen im Bereich der Lesekompetenzförderung in den Mittelpunkt rücken. Einhergehend mit den stagnierenden Leseleistungen, die mit der Veröffentlichung der letzten PISA-Studie 2022 auf einen neuen Tiefstand platziert wurden, stellt sich aus handlungstheoretischer Perspektive unweigerlich die Frage nach

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.tectum-elibrary.de/agb

adäquater Förderung. Diese Arbeit möchte auf der Basis von evidenzbasierten Maßnahmen aus der Leseforschung einen Beitrag leisten, um die Divergenz zwischen Vorschlägen aus Wissenschaft und dem tatsächlichen Tagesgeschehen in Schule mittels eines multimedialen und mehrsprachigen Leseförderprogramms *LeseSystem* zu schließen. Beginnend mit einer (1) historischen Retroperspektive und einer komprimierten Zusammenfassung von (2) Ergebnissen unterschiedlicher Schulleistungsuntersuchungen seit Beginn der 2000er-Jahre wird das Gewicht der in dieser Arbeit behandelten Thematik beispielhaft deutlich. Daran anknüpfend werden die (3) Leistungsergebnisse unter dem Einfluss des sozioökonomischen Status von SuS und (4) die Bilanzen zur Förderwirkung bildungspolitischer Maßnahmen seit der Coronapandemie kurz dargestellt.

(1) Die Leistungsergebnisse der ersten PISA-Studie dürften widerspruchsfrei als »mangelhaft« (vgl. Smolka 2002: 3) eingestuft werden. Weitaus diffiziler zu bewerten ist die Einschätzung der Kultusministerkonferenz (KMK), die in ihrem öffentlichen Statement vom Nichterahnen der Studienergebnisse spricht (vgl. Schipanski 2002). An dieser Stelle sei die medial weniger breit diskutierte Pilotstudie *Twelve-Country-Study* zu nennen, bei welcher die alte Bundesrepublik gemeinsam mit elf weiteren Teilnehmerländern 13-jährige SuS bereits Anfang der 60er-Jahre (1959–1962) in fünf Inhaltsbereichen getestet hat (vgl. Foshay et al. 1962: 8). Der Lesetest dieser Pilotstudie stellte trotz seiner geringen Anzahl an Items eine zufriedenstellende Gesamtzuverlässigkeit dar (0.81)[1] und zeigte in seiner Auswertung zwei zentrale Befunde: Erstens erzielte die alte BRD nicht nur den geringsten positiven Abstand zum Mittelwert (+ 3 Punkte), sondern lag gleichzeitig 27 Punkte hinter dem besten Leistungsergebnis der Teilnehmerländer (vgl. ebd.: 21; 24; 26). Zweitens zeigte der geschlechterspezifische Vergleich eine schon damals deutliche Leistungsdiskrepanz zwischen Mädchen und Jungen (vgl. ebd.: 27) und hätte gemeinsam mit dem insgesamt niedrigen Durchschnittswert zum Anlass für Interventionsstudien genommen werden können. Stattdessen wurde zwischen den

1 Messung der Item-Reliabilität über Kuder-Richardson Formeln
Hinweis zur Interpretation; Korrelationskoeffizient r
r > 0 = positiver Zusammenhang (unter 0.3 = kleiner Effekt; zwischen 0.3 und 0.5 = mittlerer Effekt; größer als 0.5 = starker Effekte)

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – BY-NC-ND – https://www.tectum-elibrary.de/agb

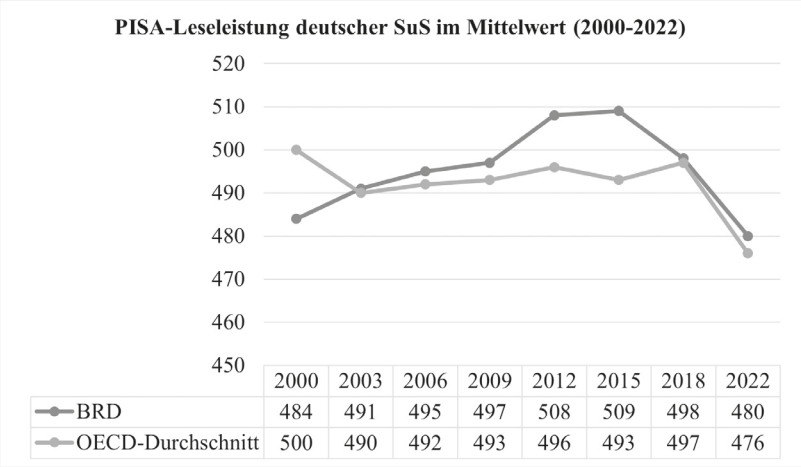
1970er- und 1980er-Jahren trotz der damals wenig überzeugenden Ergebnisse nicht an weiteren Leseleistungsstudien teilgenommen, wie sie z. B. in der *Six-Subject-Studie* stattgefunden haben (vgl. Goy et al. 2008: 83). Erst in den 1990er-Jahren hat die Bundesrepublik dann mit der Teilnahme an der internationalen Lesestudie *International Reading Literacy Study* (IRLS) wieder repräsentativ an einer solchen Untersuchung teilgenommen. Hier zeigten die Befunde, dass die Lesekompetenz bei den untersuchten Dritt- und Achtklässler:innen aus Ost- und Westdeutschland insgesamt nur durchschnittlich ausgeprägt und – insbesondere im Vergleich zu den Ergebnissen ökonomisch ähnlich weit entwickelter Länder – als problematisch niedrig zu bewerten war (vgl. ebd.: 85). Aus heutiger Perspektive scheint es angesichts der soeben zusammengetragenen Befunde deshalb nur als eine logische Konsequenz, dass die Berechtigung um das Sprechen über einen vermeintlichen »PISA-Schock« kritisch hinterfragt wird.

(2) Das politische Torpedieren der förderbedürftigen Lesekompetenz wurde mit der ersten PISA-Studie erstmals medial und bundesweit aufgegriffen. Mit dem bundesdeutschen Ergebnis (484 Punkte), das bei der ersten PISA-Studie unterhalb des OECD-Durchschnitts (500 Punkte) lag (vgl. Artelt et al. 2001: 14), wurde in der Post-PISA-Diskussion ein Paradigmenwechsel im deutschen Bildungswesen angestoßen. Die Reaktion der Bildungspolitik wurde schnell sichtbar und zeigte sich u. a. in der Etablierung von sieben zentralen Handlungsfeldern im Beschluss der KMK 2002 (vgl. KMK 2002: 7), die mit den Handlungsfeldern 3 und 4 eine durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder einforderten (vgl. ebd.). Ebenso wurden die sogenannten Bildungsstandards[2] in die Rahmenlehrpläne aller Fächer für die Grundschule und Schulen der Sekundarstufe eingeführt (vgl. Beste et al. 2012: 8). Tatsächlich zeigte sich in den PISA-Folgestudien von 2009 bis 2015 eine Phase des Aufatmens, die jedoch unter Einbezug der letzten PISA-Studienergebnisse von 2018 und 2022 einem ernüchternden Fazit unterliegt: Nach einer signifikanten Steigerung der

2 Bildungsstandards werden definiert als Bildungsziele aus den Lernbereichen der zentralen Fächer, die zur Teilhabe an der Gesellschaft notwendig sind und referieren auf vorhandene Kompetenzen, die Heranwachsende bis zu in einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen (vgl. Eriksson 2009: 116).

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.tectum-elibrary.de/agb

Punkteanzahl im Bereich der Lesekompetenz zwischen 2000 und 2015 sank der durchschnittliche Leistungsstand mit der letzten PISA-Studie 2022 auf 480 Punkte und damit unter das Ergebnis von 484 Punkten bei der ersten Messung im Jahr 2000.



	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
BRD	484	491	495	497	508	509	498	480
OECD-Durchschnitt	500	490	492	493	496	493	497	476

Abbildung 1: PISA-Leseleistung deutscher SuS im Mittelwert (2000–2022)

(vgl. Artelt et al. 2022: 17; Prenzel et al. 2004: 10; Prenzel et al. 2007: 10; Klieme et al. 2010: 35; Prenzel et al. 2013: 228; Reiss et al. 2016: 264; Reiss et al. 2019: 59; Lewalter et al. 2023: 146)

Ergänzt werden diese Zahlen mit den Ergebnissen nationaler Leistungsstudien, die ein ähnliches Bild zeichnen. Die Auswertung der Ergebnisse der IGLU-Studien zwischen 2016 und 2021 zeigt, dass der Anteil schwacher Leser:innen (Kompetenzstufe I+II) mit 22 Prozent (+6 Prozent) statistisch signifikant gewachsen ist (vgl. Ludwigs et al. 2022: 13). Daran anknüpfend bestätigen die durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführten IQB-Bildungstrends mit ihrer Studie im Jahr 2021 diese Abwärtsentwicklung. Knapp 19 Prozent der Viertklässler:innen erreichte nicht die Mindestanforderung (Kompetenzstufe I) im Bereich der Lesekompetenz (vgl. Wittig/Schneider 2022a: 52). Zudem sank der Anteil der Viertklässler:innen, der mindestens den Regelstandard[3]

3 Zur Einteilung von Minimal-, Regel-, Maximalstandards s. ebd.: 118.

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.tectum-elibrary.de/agb

erreichte, signifikant auf 58 Prozent (minus 8 Prozent), was einem Kompetenzrückgang von einem halben Schuljahr entspricht (vgl. ebd.: 55 f.). Die Ergebnisse lassen sich unter Einbezug der weniger bekannten Untersuchung ULME[4] III über den Primar- und Sekundarstufenbereich auf SuS der Berufs- und Abschlussklassen und das Verstehen diskontinuierlicher Texte ergänzen. So zeigten bereits die Befunde der Untersuchungen aus dem Jahr 2005, dass sich ein Drittel der teilnehmenden Auszubildenden bei beruflich relevanten diskontinuierlichen Texten (z. B. das Verstehen eines Kühlschrank-Blockdiagramms) auf dem niedrigsten Fähigkeitsniveau befunden haben (vgl. Geschwendtner/Ziegler 2010: 538).

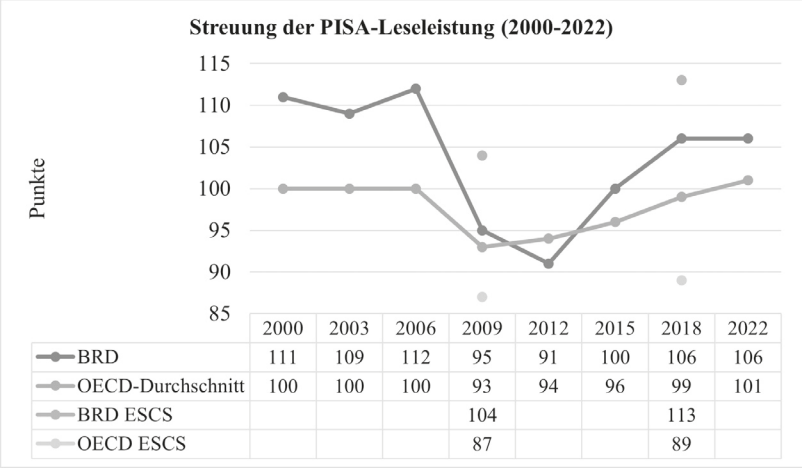
(3) Wird der sozioökonomische Hintergrund der SuS als Faktor in die Analyse der Leseleistungsergebnisse aufgenommen, ist eine Zuspitzung der Problemlage zu verzeichnen. In den PISA-Studien wird der sozioökonomische Status der SuS anhand des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) bewerten, der neben dem Bildungsniveau auch die beruflichen Stellungen der Eltern und private Ausstattungen (z. B. kulturelle Güter wie die Anzahl an Büchern) als Indikatoren für den Wohlstand interpretiert (s. a. OECD 2016a: 222). Liegt eine starke Streuung zwischen der abhängigen Variable – die in unserem Fall die Lesekompetenz von SuS (in Punkten) darstellt – und der unabhängigen Variable vor wird eine starke Abhängigkeit letztgenannter Variable konstatiert (vgl. Wittig/Schneider 2022b: 82). Die Rohdatenanalyse der Leseleistungsergebnisse für Deutschland zeigt, dass in der letzten PISA-Studie 2018 eine Streuung von 113 Punkten zwischen Schüler:innen aus oberen und SuS aus unteren Herkunftsvierteln (ECSC)[5] bestand und damit im Vergleich zur PISA-Studie 2009 um 9 Punkte gestiegen ist. Die Bedeutung dieser Streuung wird ersichtlich, wenn sie mit dem OECD-Durchschnitt in Vergleich gesetzt wird, die 2009 bei 87 Punkten und 2018 bei 89 Punkten lag. Damit lag Deutschland in der PISA-Studie 2018 nicht nur 24 Punkte über dem OECD-Durchschnitt, sondern belegte gleichauf mit Ungarn in der Stärke der Streuung den zweiten Platz (vgl. Mos-

4 Akronym für *Untersuchung von Leistungen, Motivation, Einstellungen der SuS in den Abschlussklassen der Berufsschulen*

5 »*ESCS refers to the PISA index of economic, social and cultural status*« (Table II.B1.3.1, PISA 2018 Results (Volume II) – OECCD 2019

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.tectum-elibrary.de/agb

tafa/Schwabe 2019: 1). Zudem kann festgestellt werden, dass die bundesweiten Ergebnisse beim Vergleich zwischen 2000 und 2018 nicht zu einer Abnahme der Streuung geführt haben und stattdessen eine leichte Verstärkung der Streuung zu erkennen ist (vgl. Artelt et al. 2001: 37; OECD PISA 2018 Database: *Table* II.1 [1/2]).



	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
BRD	111	109	112	95	91	100	106	106
OECD-Durchschnitt	100	100	100	93	94	96	99	101
BRD ESCS				104			113	
OECD ESCS				87			89	

Abbildung 2: Vergleich der Streuung der PISA-Leseleistung (2000–2022)[6]

(vgl. Artelt et al. 2022: 17; Prenzel et al. 2004: 10; Prenzel et al. 2007: 10; Mostafa/Schwabe 2009; Klieme et al. 2010: 35; Prenzel et al. 2013: 228; Reiss et al. 2016: 264; Reiss et al. 2019: 59; Lewalter et al. 2023: 146)

Die Befunde der PISA-Studien stellen kein Einzelphänomen in Bezug auf die Streuung der Ergebnisse dar und werden durch die seit 2003 stattfindende Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) unterstützt. Beispielhaft werden hierzu die Befunde aus dem Jahr 2016 herangezogen, die eine auffällig hohe Streubreite hatten: Hier war die Differenz zwischen dem 5. und 95. Perzentil[7] – und damit zwischen den leistungsschwächs-

6 An dieser Stelle sei der Hinweis zu nennen, dass in den ersten drei PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 der OECD-Durchschnitt auf den Mittelwert von 500 Punkten normiert wurde, weshalb die Standardabweichung (SD) in allen drei Jahren auf 100 Punkte gesetzt wurde.

7 Mit dem Perzentil ist der Anteil einer Verteilung gemeint. Das Perzentil teilt die Verteilung in 100 gleich große Einheiten auf. Im dargestellten Beispiel heißt das: Wenn

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.tectum-elibrary.de/agb

ten und -stärksten Schüler:innen – mit 257 Punkten EU-weit nur in Malta noch bedeutsam höher (vgl. Bos et al. 2017: 15).

(4) Mit Förderprogrammen wie »Lernen mit Rückenwind« (BW), »Ankommen und Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche« (NRW) oder »gemeinsam.Brücken.bauen« (BY) wird seit dem Schuljahr 2021/22 das Ziel angestrebt, die als ›pandemiebedingt‹ klassifizierten Lernrückstände insbesondere im Bereich Deutsch und Mathematik über alle Schulstufen hinweg auszugleichen. Nach Angaben des baden-württembergischen Ministeriums richtet sich dieses Angebot vornehmlich an Kinder, »deren Bildungserfolg in besonderem Maße gefährdet ist«. Dass diese Maßnahmen zwei Jahre nach ihrer Etablierung nur bedingte Wirkung erzielt haben, lassen die im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung durchgeführten Umfragen »Das Deutsche Schulbarometer« erkennen. In einer bundesweiten Stichprobe mit über 1000 Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen wurde der Anteil der Schüler:innen mit deutlichen Lernrückständen eingestuft. 35 Prozent der Schulleitungen gaben Ende 2022 an, bei ihren Schüler:innen eminente Lernrückstände zu erkennen, an Gesamt-, Real- und Hauptschulen teilten 45 Prozent der Schulleitungen ebendiese Schätzung. Im Folgejahr stieg der Anteil sogar um neun Prozentpunkte auf 54 Prozent an (vgl. Schulbarometer 2022: 17; Schulbarometer 2023: 17). Überdies wurde die Wirksamkeit der Corona-Aufholprogramme bewertet. Der Aussage, dass die Lernrückstände der SuS durch zusätzliche staatliche Fördermittel und Aufholprogramme deutlich verringert werden konnten, stimmten 92 Prozent der Befragten »eher nicht« bis »überhaupt nicht« zu (vgl. Deutscher Schulbarometer 2022: 18).[8] Im Bericht des Nationaler Bildungspanel (NEPS) 2021 wurde sich mittels einer Befragung von Eltern und SuS mit der Frage beschäftigt, wie 14-Jährige mit den pandemiebedingten Lernsituationen (Wechsel-Unterricht, *Homeschooling* usw.) zurechtgekommen sind. In der Analyse zeigte sich, dass nach der Elterneinschätzung insbesondere SuS

das Leistungsergebnis innerhalb des 95. Perzentils liegt, hat die getestete Person besser abgeschnitten als 95 Prozent aller getesteten Personen.

8 Jugendliche aus Familien, die dem untersten Viertel der Sozialstruktur zuzuordnen sind, haben ein knapp 2,5-fach höheres Risiko zur Gruppe mit schwacher Lesekompetenz zu gehören (vgl. Stanat/Schneider 2004: 265).

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – BY-NC-ND – https://www.tectum-elibrary.de/agb

mit hoher Lesekompetenz die schulseitigen Anforderungen des Lernens gut bewältigen konnten (31 Prozent), während Eltern von SuS mit geringer Lesekompetenz deutlich geringer zustimmten (18 Prozent). Festzuhalten ist demnach, dass Kinder mit hoher Lesekompetenz nach Angaben der Eltern besser mit der neuen Lernsituation zurechtkamen und leichter zum Lernen zu motiviert waren, da sie u. a. weniger Verständnisschwierigkeiten in der Verarbeitung von Aufgaben hatten (vgl. Lockl et al. 2021).

1.1 Zielsetzung

Die soeben angeführten Gesichtspunkte lassen sich lapidar zusammenfassen: Trotz der Interventionsmaßnahmen und dem Bemühen um eine Verbesserung der mangelnden Leseleistungen deutscher SuS – die sich schon in internationalen Studien vor 2000 abzeichnete (z. B. *Twelve-Country-Study*; IRLS) – sind die Fortschritte nur mäßig. Weder ist es gelungen, die Leseleistung trotz unterschiedlichster Fördermaßnahmen signifikant zu verbessern, noch einen bildungspolitischen Beitrag zur Reduktion der divergierenden Ergebnisse zwischen begünstigten und benachteiligten Schüler:innen zu liefern (vgl. Hurrelmann 2002: 6). Ferner zeigt sich, dass nicht primär die herausfordernden Umstände während der Corona-Pandemie für die aktuellen Ergebnisse ›verantwortlich‹ sind, sondern die ohnehin bestehende Schieflage verschärft haben. Diese Befunde und die als nicht ausreichend empfundene Ursachendifferenzierung in der Post-PISA-Diskussion stellen Ausgangspunkte der vorliegenden Arbeit dar. Eine individualisierte Ursachenzuschreibung zur Erklärung der Problemlage (vgl. zur Kritik bei Sitter 2016: 103, 113 ff.; Mand 2012: 69) wird den schwachen Leistungsergebnissen im Bereich der Lesekompetenz nicht gerecht. Die Problematik befindet sich in der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung von Fördermaßnahmen aufseiten der Bildungsinstitutionen und damit in veränderbaren Variablen. Die Re-Analyse divergierender Leistungsergebnisse bedarf somit einer multikausalen Erklärung, die die notwendigen Bezüge von subjektiven und sozialen Funktionen des Lesens (z. B. Motivation, Anschlusskommunikation) einbezieht und damit von einem erweiterten Konzept der Lesekompetenz ausgeht. So

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.tectum-elibrary.de/agb

widmeten sich Verwiebe und Riedere (2013) mittels der Verwendung von Mehrebenenanalysen auf Basis der PISA-Daten (2000–2009) der Lesekompetenz von SuS mit Migrationshintergrund und zeigten mit ihren Ergebnissen die Breite an zentralen Einflussfaktoren für den Bildungserfolg. Deutlich wird, dass nicht allein die individuelle Ebene (z. B. kulturelles Kapital) entscheidend ist, sondern neben institutionellen Merkmalen von Schulen wie Organisationsformen und Personalstrukturen auch die Wechselwirkung zwischen individuellen Akteuren (z. B. Familien) und institutionellen Kontexten bedeutsam ist.

Demnach besteht das erste Ziel der Arbeit darin, ein multifaktorielles Lesekompetenzmodell stufenweise aufzuschlüsseln, das ebendiese Einflussfaktoren berücksichtigt. Das Modell befasst sich aus didaktischer Perspektive mit der Frage, welche leserinnenseitigen, sozialen und textseitigen Faktoren Einfluss auf eine nachhaltige Lesekompetenzentwicklung nehmen. Gleichzeitig möchte sich die in diesem Modell stattfindende Berücksichtigung motivationaler Aspekten des Lesens und sozial-interaktiver Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Gold 2007: 15) von einem deterministischen Blick auf schulseitigen Einflussmöglichkeiten lösen und methodische Umsetzungsmöglichkeiten darlegen. Das zweite Ziel widmet sich aus diesem Grund der methodisch-didaktischen Umsetzung des theoretischen Modellkonstrukts. Mithilfe des Leseförderprogramms *LeseSystem* wird der Schwerpunktsetzung auf hierarchieniedrige und hierarchiehohe Lesekompetenzbereiche (Rosebrock/Nix 2018), unterstützenden Lesestrategien (Munser-Kiefer 2014), Lesemotivation und familiäre Anschlusskommunikation gelegt.

1.2 Aufbau

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Abschnitte, die schrittweise zur Darstellung des Leseförderprogramms *LeseSystem* hinleiten. Kapitel 2 widmet sich dem theoretischen Rahmen. Im ersten Teil werden die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Teilprozesse des Lesens (Kap. 2.1) aufgeschlüsselt und anschließend wird eine überblicksartige Zusammenfassung von kognitiven Verarbeitungsmodellen des Lesens präsen-

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.tectum-elibrary.de/agb

tiert (Kap. 2.1.1), die in ein gemeinsames Fazit (Kap. 2.1.2) münden. Darauf aufbauend werden unterschiedliche Perspektiven auf den Bereich der Lesekompetenz (Kap. 2.2) und die ihnen zugrunde liegenden Modelle (Kap. 2.2.1) präsentiert. Mit einem kurzen Fazit (Kap. 2.2.2) werden die bestehenden Modelle kritisch gewürdigt und bilden damit gemeinsam mit dem Wissen um kognitive Verarbeitungsprozesse die Grundlage zur Präsentation des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells (Kap. 2.3). Im Zentrum steht hier die Frage, *welche* kognitiven Fähigkeiten *wie* zu fördern sind, um nachhaltige Lesekompetenzentwicklung bei SuS zu erzielen. Hierzu werden erst die leserseitigen Einflussfaktoren (Kap. 2.3.1) dargelegt, um anschließend auf die Gestaltung einer leserinnenförderlichen sozialen Umwelt (Kap. 2.3.2) und – rekurrierend auf die Materialauswahl – textseitige Faktoren (Kap. 2.3.3) aufzuzeigen. Das theoretische Kapitel wird mit einer ersten Zusammenfassung (Kap. 2.4) abgerundet. Die in der Einleitung dargestellten Befunde zum Zustand der Lesekompetenzentwicklung von SuS werden in Kapitel 3 durch selbst erhobene Daten erweitert. Eine Analyse von Angeboten digitaler und analoger Leseförderprogramme für die Sekundarstufe (Kap. 3.1) wird mit Stichproben in den Bereichen ›Leseflüssigkeit‹ (Kap. 3.2) und ›Lesesozialisation‹ (Kap. 3.3) ergänzt. Kapitel 4 widmet sich dem Anforderungsprofil des Leseförderprogramms *LeseSystem*, das auf einer Meta-, Makro- und Mikroebene analysiert wird (Kap. 4.1). Das Zusammentragen von inhaltlichen Anforderungen im Anforderungsprofil I (Kap. 4.1.1) und organisatorischen Strukturen im Anforderungsprofil II (Kap. 4.1.2) konkretisiert die Ansprüche, die das *LeseSystem* zu erfüllen versucht. Unter Einbeziehung dieser Anforderungskriterien werden das Lesekompetenzmodell *LeseSystem* (Kap. 5) und seine einzelnen Bestandteile in Kapitel 5.1 bis 5.5 beschrieben. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und Desiderate für Forschungsbereiche in der Diagnostik und Leseforschung benannt (Kap. 6.1). Die Arbeit schließt mit der Darstellung von praxisbezogenen Maßnahmenvorschlägen für Schule und Unterricht (Kap. 6.2) sowie einem Fazit und Ausblick (Kap. 6.3).

https://doi.org/10.5771/9783828851627-1, am 03.06.2024, 11:17:30
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.tectum-elibrary.de/agb