

Voraussetzungen für eine gelingende Anschlusskommunikation und deren didaktische Umsetzung im Leseunterricht der Primarstufe

Zusammenfassung

Der Leserziehung in allen Unterrichtsgegenständen wird aufgrund des Bildungs- und Erziehungsauftrages im österreichischen Schulwesen große Bedeutung beigemessen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017). Eine wesentliche Dimension der Lesekompetenz stellt dabei laut Rosebrock & Nix (2015) die Anschlusskommunikation dar. Diese meint die Fähigkeit, sich mit anderen über Gelesenes auszutauschen, und qualifiziert zur Teilnahme am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Bereits in der Primarstufe gilt es, eine gelingende Anschlusskommunikation für alle Kinder zu gewährleisten, um zur Steigerung der Lesekompetenz beizutragen. Doch gerade leseschwache Schülerinnen und Schüler benötigen hierbei Hilfe und Unterstützung seitens der Lehrperson.

*Elisabeth Wachter*¹

Requirements for a successful follow-up communication and its didactic implementation in reading education in primary school

Abstract

On the basis of its mission to educate, the Austrian school system attaches great importance to reading education in all subjects. According to Rosebrock & Nix (2015), follow-up communication is an essential dimension of reading competence. This term describes the ability to have an exchange with others about the material that has been read and enables one to participate in cultural and social life. In order to contribute to an increase in reading competence it is important to ensure successful follow-up communication for all children already in primary school. Especially pupils who are weak readers need help and support from the teacher.

Schlüsselwörter:

Lesekompetenz
Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix
Anschlusskommunikation
Leseverstehen
Leseschwache Kinder

Keywords:

Reading competence
Dimension of reading competence
Follow-up communication
Reading comprehension
Weak readers

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: elisabeth.wachter@kphgraz.at

1 Einleitung

Lesen zu können stellt eine grundlegende Fertigkeit dar, ohne die eine Partizipation am gesellschaftlichen Leben kaum möglich ist. Eine von zahlreichen Konsequenzen aus Bildungsstudien ist das Postulat einer Leseförderung in allen Fächern. Wenngleich die Sprachförderung prinzipiell als Aufgabe des Deutschunterrichts gesehen wird, zeigen hingegen aktuelle Forschungen wie beispielsweise jene von Vollmer & Thürmann (2013) den Zusammenhang zwischen Sprachlichkeit und fachlichem Lernen. Leseförderung muss daher als Aufgabe aller Fächer im Grundschulunterricht gedacht werden und darf nicht zu einem Alleinstellungsmerkmal des Deutschunterrichts mutieren. Fenkart (2011) konstatiert, dass Sachtexte zwar in anderen Unterrichtsgegenständen zum Einsatz kommen, eine passgenaue Leseförderung aber kaum praktiziert wird. Die für Sachtexte notwendigen Lesestrategien und Lesetechniken müssen den Kindern bereits in der Primarstufe adäquat vermittelt werden, um eine umfassende Entwicklung der Lesekompetenz gewährleisten zu können. Oftmals erfolgt eine Erarbeitung von Sachtexten aber losgelöst von inhaltlichen Problemzusammenhängen. „Das ist, lernpsychologisch gesehen, an Motivation abträglich, bietet wenig Möglichkeit für eine mentale Vernetzung und vermittelt den Eindruck von Künstlichkeit an Lernsituationen.“ (Spinner, 2004, S. 129) Aktuelle Studien wie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) aus dem Jahr 2016 belegen zudem, dass im internationalen Vergleich der Anteil lesestarker Kinder (Kompetenzstufe 4) in Österreich eher gering ausfällt, während leseschwache Schülerinnen und Schüler (Kompetenzstufe 1 und darunter) unter dem EU-Durchschnitt liegen.

Das sozialisationstheoretische Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2015) weist in seinen Ausführungen neben der Prozess- und Subjektebene explizit auf die soziale Ebene der Lesekompetenz hin. Die soziale Ebene meint eine Anschlusskommunikation in unterschiedlichen literalen Situationen und Institutionen (Familie, Schule, Peers und kulturelles Leben). Der Begriff Anschlusskommunikation kann mit dem Terminus der rezeptionsbegleitenden Kommunikation gleichgesetzt werden und meint Kommunikationsprozesse, die im Anschluss an die individuelle Lese-Phase mit anderen Personen erfolgen. Zudem erleichtert sie die Texterschließung und das Leseverstehen (Garbe, 2010). Rosebrock und Nix (2015) postulieren sogar: „Man könnte die gesamte Schule mit ihrem Fächerkanon als eine Institution beschreiben, die gesellschaftlich eingerichtet wurde, um kompetente Anschlusskommunikation an Texte sicher zu stellen.“ (S. 24)

Aus diesem Grund widmet sich der vorliegende Artikel der Frage: „Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit eine gelingende Anschlusskommunikation generell sowie speziell für leseschwache Kinder sichergestellt werden kann?“

Um die Wichtigkeit der einzelnen Ebenen für den Erwerb und die Entwicklung der Lesekompetenz hervorzuheben und die theoretische Verankerung der Anschlusskommunikation zu verdeutlichen, wird zunächst auf das vorhin erwähnte Modell im Detail eingegangen.

2 Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix

In bildungswissenschaftlichen Diskussionen ist der PISA-Kompetenzbegriff kaum mehr wegzudenken. Lesekompetenz (*reading literacy*) wird dabei synonym gesetzt mit dem Terminus *Lesefähigkeit* und meint „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2013, S. 61 zit. nach Weber, 2016, S. 39). Doch gerade aus lesedidaktischer Sicht greift diese Definition zu kurz, werden doch weder subjektive noch soziale Faktoren berücksichtigt. Folglich haben Rosebrock & Nix (2015) ein Mehrebenenmodell, welches verschiedene Dimensionen des Lesens integriert, entwickelt, um einen umfassenderen Lesekompetenzbegriff zu generieren. Neben den messbaren Dimensionen des konkreten Leseprozesses werden die Dimensionen auf Subjektebene und der sozialen Ebene berücksichtigt, die zwar kaum operationalisierbar, für einen vollständigen Lesekompetenzbegriff jedoch unabdingbar sind.

Den inneren Bereich des vorliegenden Modells bildet die Prozessebene. Diese stellt fünf kognitive Anforderungen des Lesens dar, welche während des Lesens ablaufen. Rosebrock und Nix differenzieren dabei hierarchieniedrige von hierarchiehohe Ebenen, die jedoch alle einen Beitrag zum Leseverständnis leisten. Die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung sowie die lokale Kohärenz werden den hierarchieniedrigen Prozessen zugeordnet. Während bei kompetenten Leserinnen und Lesern die Wort- und Satzidentifikation automatisiert erfolgt, zeigen sich bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern hier bereits erste Defizite. Bei diesen Kindern

kommt es in weiterer Folge zu Textverständnisproblemen, da jene kognitiven Ressourcen, welche für das Verstehen größerer Textzusammenhänge notwendig wären, nicht mehr zur Verfügung stehen. Das Erkennen von Wort- und Satzstrukturen wird als derart mental aufwändig wahrgenommen, dass trotz hoher kognitiver Anstrengung größere Textzusammenhänge kaum begriffen werden können. Lokale Kohärenz wiederum bedarf eines Sprach- und Weltwissens, damit Sinnzusammenhänge durch Verknüpfung von Satzfolgen entstehen. Die globale Kohärenz, das Erkennen von Superstrukturen und die Identifikation von Darstellungsstrategien werden den hierarchiehoher Ebenen zugeordnet. Bei der globalen Kohärenz geht es um eine inhaltliche Gesamtvorstellung eines Textes, das Erkennen von Superstrukturen wiederum meint ein Wissen um Textsorten. Dadurch wird es möglich, die Gesamtstruktur eines Textes zu verstehen. Die letzte Ebene schließt mit dem Erkennen der Darstellungsstrategien, dem Decodieren und Verstehen von rhetorischen und stilistischen Strategien (Rosebrock & Nix, 2015).

Neben diesen kognitiven Tätigkeiten bildet das Subjekt selbst ein wesentliches Moment im Leseprozess. Rosebrock und Nix (2015) sprechen hier von der Subjektebene, welche die Dimensionen Motivation, Wissen, Beteiligung, Reflexion und lesebezogenes Selbstkonzept miteinschließt. Um schwierige Denkkakte beim Lesen durchzuführen und herausfordernden Texten zu begegnen, braucht es zuerst Motivation. Artelt, Naumann & Schneider (2010) sehen Lesemotivation ebenso als zentrales Konstrukt im Erwerb von Lesekompetenz, mit wechselseitiger Wirkung auf die Lesefertigkeit. Lesemotivation wirkt zum einen auf die Lesefähigkeit und -aktivität, zum anderen prägt aber auch die Fähigkeit die Motivation. Neben einer kognitiven und motivationalen Komponente spielen die affektive Dimension, das Weltwissen des lesenden Subjekts sowie die Fähigkeit, Reflexionen über das Gelesene anzustellen, eine essentielle Rolle für die Lesekompetenz. Begreift das lesende Subjekt schließlich das Lesen als Teil der Identität, wird von einem lesebezogenen Selbstkonzept gesprochen. Beeinflusst wird dieses Selbstkonzept von bisherigen Leseerfahrungen sowie von Haltungen und Einstellungen zum Lesen selbst. Hurrelmann (2002) spricht in diesem Zusammenhang von einer „reflexionsbezogenen Fähigkeitskomponente“ (S. 278). Gemeint ist damit, dass die Leserin bzw. der Leser in der Lage ist, Sinn aus einem Text zu konstruieren, ihm reflexiv gegenüberzutreten.

Diesem subjektiven Mechanismus steht das Lesen als sozialer, kommunikativer Prozess gegenüber, der den Erstgenannten begleiten und ergänzen soll. Gemäß Sutter (2002) handelt es sich um die „kommunikative Verarbeitung“ (S. 82) des Gelesenen. Rosebrock & Nix (2015) sprechen in ihrem Modell von der dritten, sozialen Ebene. Dabei geht es um den Aspekt der Anschlusskommunikation, das Kommunizieren über einen Text, und die verschiedenen sozialen Kontexte wie Familie, Schule, Peers und das kulturelle Leben, die Einfluss auf die Lesesozialisation nehmen. Subjektive und individuelle Bedeutungskonstruktionen werden durch eine gelungene Anschlusskommunikation in soziale Kontexte eingebettet. „Die Fähigkeit in einer direkten sozialen Interaktion eventuelle Verständnislücken zu füllen, eigene Sinnkonstruktionen den anderen gegenüberzustellen, sich mit anderen zu vergleichen [...] gehört zum Kompetenzbereich eines Individuums, das das Terrain der Lesekompetenz sprengt.“ (Jazbec, 2009, S. 60) Der Umgang mit Texten im Unterricht umfasst also zum einen das sinnerfassende Erschließen eines Textes, zum anderen die Kommunikation über das Gelesene mit Peers und der Lehrperson. Damit wird deutlich: „Wer allerdings die zentralen Aussagen und Absichten eines Textes nicht versteht, kann das Gelesene weder für sich selbst in einen größeren Zusammenhang einordnen, noch kann er sich mit anderen über das Gelesene austauschen.“ (Gold, 2011, S. 58)

Gerade für den Leseunterricht und in Anbetracht der gewählten Forschungsfrage erscheint die Instanz Schule als wichtigste Dimension im Umgang mit Anschlusskommunikation. Schließlich werden gelesene Texte im Unterricht durch mündliche und schriftliche Kommunikation vor- und nachbereitet. „Kompetent auf dieser Ebene des Lesens zu sein bedeutet mithin, die kommunikativen Formate, in denen im Deutsch- und Fachunterricht Texte fast ausschließlich verarbeitet werden, sicher zu beherrschen, um die individuellen Verstehensprozesse und Erfahrungen der beiden anderen Ebenen weiter ausbauen zu können.“ (Gailberger & Nix, 2013, S. 35)

3 Anschlusskommunikation: eine begriffliche Annäherung

Bei Betrachtung einschlägiger Fachliteratur fällt auf, dass der sozialen Ebene des Lesens im wissenschaftlichen Kontext wenig Aufmerksamkeit zuteilwird. Während der Einfluss und die Bedeutung der Prozess- und Subjektebene hinlänglich beleuchtet werden, nimmt die soziale Ebene diesbezüglich eine marginale Rolle ein. Dies scheint verwunderlich, definiert doch auch der Grundsatzterlass der Leselerziehung das Lesen als „dialogischen Akt“, der „Anschlusskommunikation über zeitliche, räumliche, kulturelle und soziale Dimension hinweg“ ermöglicht (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 8). Anschlusskommunikation ist eingebettet in

einen sozialen Kontext und „meint die Fähigkeit, sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen, zur Toleranz bei unterschiedlichen Interpretationen, zum Aushandeln von Bedeutungskonsensen“ (Hurrelmann, 2006, S. 278) und befähigt die Lesenden zur Partizipation am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Artelt et al. (2010) sind in der Definition exakter und differenzieren zwischen Anschlusskommunikation und Begleitkommunikation. Während Anschlusskommunikation nach dem Lesen einer Lektüre stattfindet, passiert Begleitkommunikation während des Leseprozesses. Anschlusskommunikation wie auch Begleitkommunikation können als formell-institutionalisierte Formen bezeichnet werden.

Der Austausch über Gelesenes kann aber nur dann gelingen, wenn das lesende Subjekt zuvor in der Lage war, den Inhalt eines Textes geistig zu durchdringen. Textverstehen kann daher als Voraussetzung für eine gelingende Anschlusskommunikation geltend gemacht werden. Jene Kinder, die unter anderem beim Lesen von Texten Probleme aufweisen, können als leseschwache Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden.

4 Leseschwache Schülerinnen und Schüler

Unterschiede zwischen leseschwachen und lesestarken Kindern lassen sich laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) aufgrund verschiedener Merkmale verdeutlichen. Dies beginnt zunächst bei den basalen Wahrnehmungsprozessen. Leseschwache Kinder fixieren Wörter länger und ihre Blickbewegungen weisen mehr Rücksprünge im Text auf. Ein derartiges Verhalten lässt auf Probleme hierarchiehöherer Ebenen schließen. Daneben haben diese Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten bei der Worterkennung. Während sich Kinder, die gut lesen können, durch einen raschen und kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen auszeichnen, kämpfen leseschwache Schülerinnen und Schüler bei diesem lexikalischen Zugriff. Ein drittes Merkmal, welches schwache von guten Leserinnen und Lesern unterscheidet, ist die schnelle Codierung von syntaktischen Strukturen in Sätzen. Doch nicht nur auf der syntaktischen, sondern auch auf der semantischen Satzebene sind lesestarke Kinder schneller, indem sie Propositionen rascher identifizieren. Weiters weisen leseschwache Kinder Defizite in ihrer Arbeitsgedächtniskapazität auf. Palladino, Cornoldi, De Beni und Pazzaglia (2001) belegen, dass schwache Leserinnen und Leser sowohl geringere Gedächtnisleistungen besitzen als auch mehr Intrusionsfehler machen. Als viertes Merkmal wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) das inhaltliche Vorwissen angeführt, das einen großen Einfluss auf das Leseverstehen hat. Schwache Leserinnen und Leser haben durch die Aktivierung des Vorwissens jedoch die Chance, schlechte Lesefähigkeiten teilweise zu kompensieren. Differenzen gibt es ebenso bei der Entwicklung des Schriftspracherwerbs. Meist haben leseschwache Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen eine geringere verbale Intelligenz und Schwierigkeiten in der sprachlichen Analysefähigkeit. Kinder aus bildungsfernen Familien und Burschen sind in dieser Gruppe der leseschwachen Kinder besonders gefährdet. Das letzte Merkmal sind Wirksamkeitsüberzeugungen. Schülerinnen und Schüler, die Probleme im Lesen haben, zeigen oftmals ein niedriges Selbstkonzept und eine geringe Lesemotivation. Darüber hinaus mangelt es ihnen an metakognitivem Wissen und an schulischem Selbstvertrauen.

Neben diesen allgemeinen Schwierigkeiten widmet sich Leisen (2013) vor allem den spezifischen Problemen von leseschwachen Kindern beim Lesen und Wiedergeben von Sachtexten. Zum einen herrschen Probleme beim Verstehen von Texten vor, zum anderen gibt es Komplikationen bei der (mündlichen) Wiedergabe von Gelesenem und der schriftlichen Reproduktion von Texten. Während beim Verstehen von Texten vor allem Probleme aufgrund der sprachlichen Komplexität des Sachtextes auftreten, gibt es bei der mündlichen Kommunikation vor allem Schwierigkeiten im Sprachfluss und der sprachlichen Richtigkeit. Letztgenanntes bereitet auch bei der schriftlichen Reproduktion von Gelesenem Probleme.

Lehrpersonen sind daher gefordert, in ihrem Unterricht diesen Schwierigkeiten zu begegnen, und müssen in der Lage sein, gezielte Leseförderungsmaßnahmen für alle Kinder sicherzustellen. Aufbauend auf dieser Forderung werden nun exemplarisch Ergebnisse der Schülerleistungsstudie PIRLS 2016, mit spezieller Fokussierung auf Aspekte der Anschlusskommunikation, angeführt.

5 Empirische Befunde

Die empirische Untermauerung des vorliegenden Beitrags stützt sich auf PIRLS-Erhebung aus dem Jahr 2016, die eine Stichprobe von 4360 österreichischen Schülerinnen und Schülern umfasst. Dadurch können die zuvor

dargelegten theoretischen Skizzierungen mit repräsentativen Ergebnissen belegt und zur Beschreibung des Ist-Zustandes im Bereich der Anschlusskommunikation herangezogen werden.

Kommunikation kann, wie auch Gailberger und Nix (2013) berichten, sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgen. Bei der Frage nach den Tätigkeiten, die nach dem Lesen durchgeführt werden, zeigt sich: 27 % der befragten Lehrpersonen geben an, dass sie mindestens 1- bis 2-Mal in der Woche etwas über oder als Reaktion auf das Gelesene schreiben. Derart kompetenzübergreifende Aufgabenstellungen kommen aber im EU-Schnitt mit 66 % weitaus häufiger vor. Schmich, Breit, Lanzendorf & Itzlinger (2017) halten somit fest: „Gelesenes als Impuls für das eigene Verfassen von Texten zu nutzen, findet in der schulischen Praxis in Österreich also deutlich seltener statt als im europäischen Vergleich.“ (S. 87) Wesentlich öfter wird im Leseunterricht mündlich kommuniziert. 34 % der Lehrpersonen fordern ihre Schülerinnen und Schüler täglich oder fast täglich auf, mündliche Fragen zum Gelesenen zu beantworten oder das Gelesene mündlich zusammenzufassen. Eine weitere Form, um das Lesen nachzubereiten, ist miteinander über das Gelesene zu sprechen. Während dies in Österreich 38 % der Lehrpersonen im Unterricht zur Anwendung bringen, steigt die Anzahl dieser Nachbereitungsform in Deutschland auf 54 % an. Der EU-Schnitt liegt bei 28 %. Mindestens 1- bis 2-mal pro Woche erhalten 61 % der österreichischen 10-Jährigen nach dem Lesen Arbeitsblätter zum Ausfüllen oder schreiben einen Test über das Gelesene. 19 % tun dies im EU-Schnitt.

Leseunterricht beinhaltet stets ein Eingehen auf heterogene Lerngruppen, die einen differenzierten Unterricht erfordern. Grund dafür, so Scholz (2016), sind die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die differenzierten Interessen und die Motivation der Kinder. Im Hinblick auf die Lesemotivation liegen die österreichischen Kinder im EU-Schnitt, wobei Mädchen signifikant mehr Freude am Lesen zeigen. Differenzen werden auch zwischen lesestarken und lesechwachen Schülerinnen und Schülern sichtbar. Demnach weisen lesestarke Kinder mehr Lesefreude auf als ihre leistungsschwächeren Schulkolleginnen und -kollegen.

6 Diskussion

Gemäß Schmich et al. (2017) gilt das Nachbereiten eines Textes als zentrale Lesestrategie. Die letzte PIRLS-Erhebung in Österreich aus dem Jahr 2016 kommt dabei zum Ergebnis, dass das mündliche Zusammenfassen von Gelesenem die häufigste Art der Nachbereitung und Vertiefung darstellt. Die Anschlusskommunikation rückt daher ins Zentrum der Nachbereitung eines Textes, trägt sie doch laut Leisen (2013) zu großen Erfolgen im Bereich der Lesekompetenz bei.

Im Hinblick auf die didaktische Herangehensweise im Leseunterricht sollte vor allem die Vielfalt von Lernbiografien durch differenzierte Aufgabenstellungen von der Lehrperson berücksichtigt werden. So konstatieren beispielsweise auch Seifert, Schwab und Gasteiger-Klicpera (2014), dass aufgrund der Heterogenität in der Klasse eine Differenzierung des Unterrichts gemäß den individuellen Bedürfnissen der Kinder erfolgen muss. Dies zeigen auch die Ergebnisse von PIRLS 2016. So konstatiert Wallner-Paschon (2017), dass die Lesemotivation ein Merkmal darstellt, welches die Lesekompetenz indirekt beeinflusst und gelangt zum Ergebnis: „Eine höhere Lesekompetenz geht mit mehr Freude am Lesen einher und umgekehrt.“ (S. 58)

Rosebrock und Nix (2015) wiederum sehen eine enge Verbindung zwischen dem Vorwissen auf der einen und der kognitiven Mühelosigkeit auf der anderen Seite. Bertschi-Kaufmann, Hagendorf, Kruse, Rank, Riss und Sommer (2010) messen der Vorwissensaktivierung ebenso eine zentrale Bedeutung für das Leseverstehen bei. Darüber hinaus sollen Kinder ihre Erwartungen an den Text verbalisieren. Da durch eine Aktivierung des Vorwissens schlechte Lesefähigkeiten bei Kindern zum Teil partiell kompensiert werden können, fordert Leisen (2013): „Die Lehrperson sollte das Vorwissen der Lerner durch Vorübungen und Wiederholungsphasen aktivieren“ (S. 134).

Bei der Anschlusskommunikation selbst kommt das mündliche Gespräch im Unterricht am öftesten zur Anwendung. Hierbei mahnt Leisen (2013) jedoch zur Vorsicht. Vor allem Sachtexte werden im Unterricht oftmals frühzeitig besprochen. Dies hat zur Folge, dass vor allem lesechwachen Kindern eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text verwehrt wird und sie dadurch letztlich vom Kommunikationsgeschehen ausgeschlossen sind. Ein Leseverstehen wird maßgeblich erschwert oder gar verhindert. Daher fordert der Autor, dass erst nach einer intensiven Eigenlektüre und der selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben ein Unterrichtsgespräch sinnvoll ist. Professionelles Handeln von Lehrpersonen zeichnet sich dabei aber unter anderem durch gewissenhafte Vorbereitung und differenzierende Planung aus. Geschieht dies nicht, laufen Lehrpersonen Gefahr, dass Anschlusskommunikation hauptsächlich im Stil des fragend-erarbeitenden Unterrichtsgesprächs stattfindet, sodass meist nur lesestarke Kinder daran teilnehmen

können. Ziel des Leseunterrichts ist es daher, „dass es allen Schülerinnen und Schülern gelingt, von einem Text zumindest die Textbasis zu verstehen“ (Fischer, Merz & Wagner, 2017, S. 7). Nur so ist es in weiterer Folge möglich, „sich gemeinsam über den Text in einer Anschlusskommunikation auseinanderzusetzen und darüber zu sprechen, was er im Einzelnen an Emotionen auslöst.“ (ebda, S. 7) Kann dies allen Kindern in der Klasse ermöglicht werden, werden letztlich auch das Leseinteresse und die Lesemotivation gefördert.

7 Fazit

Im vorliegenden Artikel wurden Voraussetzungen diskutiert, damit Anschlusskommunikation im Leseunterricht der Primarstufe gelingen kann. Besondere Beachtung galt dabei den leseschwachen Schülerinnen und Schülern, da sie spezifische Probleme und Schwierigkeiten beim Lesen und Wiedergeben von Texten aufweisen. Lehrpersonen sind daher gefordert, eine systematische und differenzierte Leseförderung in ihren Leseunterricht zu integrieren, damit Anschlusskommunikation letztlich ihrer Funktion gerecht wird, Verstehensprozesse bei allen Kindern der Klasse zu unterstützen und zu vertiefen.

Literatur

- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73-112). Münster: Waxmann.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagedorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2010). Lesen. Das Training. Stufe I – ab Klasse 5. Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer. Stuttgart: Klett.
- Bundesministerium für Bildung (2016). Grundsatzertelasse Leseeziehung. Online verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leseerziehung_ge.pdf?61ed11, zuletzt geprüft am 02.02.2018
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). Lesekompetenzen. Unterrichtsprinzip Leseeziehung. Online verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/lesen.html>, zuletzt geprüft am 30.03.2018
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2007). Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung. Band 17. Bonn und Berlin.
- Fenkart, G. (2011). Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung. (Dissertation).
- Fischer, U., Merz, G. & Wagner S. (2017). Kompetenzorientierung im Leseverstehensunterricht. Verknüpfung von Diagnose und Förderung in Lernstand 5. Online verfügbar unter http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/610/2017_3_Fischer_et_al.pdf, zuletzt geprüft am 02.02.2018.
- Gailberger, S. & Nix, D. (2013). Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 32-69). Weinheim und Basel: Beltz.
- Garbe, C. (2010). Lesekompetenz. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (2. Aufl.). (S. 13-38). Paderborn: Schöningh.
- Gold, A. (2011). Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale von Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275-286). Weinheim: Juventa.
- Jazbec, S. (2009). „Man taucht in eine andere Welt ein...“: Lesestrategien beim Lesen fremdsprachiger Literatur – Eine empirische Studie am Beispiel slowenischer Germanistikstudentinnen und -studenten. Frankfurt am Main: Lang.
- Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29, 344-354.

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (7., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schmich, J., Breit, S., Lanzdorf, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2017). Schulischer Kontext: Leseunterricht, Fortbildung und Schulressourcen. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, C. (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 83-102). Graz: Leykam.
- Scholz, I. (2016). Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seifert, S., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Ein Konzept für differenzierten Leseunterricht in heterogenen Klassen. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/264237987_Ein_Konzept_fur_differenzierten_Leseunterricht_in_heterogenen_Klassen, zuletzt geprüft am 02.02.2018.
- Spinner, K. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 125-138). Wiesbaden.
- Sutter, T. (2002). Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 251-274). Weinheim: Juventa.
- Vollmer, H. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (3. Band) (S. 41-57). Münster: Waxmann.
- Wallner-Paschon, C. (2017). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller Faktoren. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, C. (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 57-66). Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.
- Weber, R. (2016). Wer flüssig lesen kann, der versteht in der Regel mehr vom Textinhalt. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart & H. Schwetz (Hrsg.), *Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben* (S. 39-50). Wien: Lemberger.