

Jona Jasper:

„Lesen macht schlau“ – Textverstehen in allen Fächern. Methoden und Konzepte eines ganzheitlichen Leseförderprogramms

1. Eine Anamnese des Lesens in unseren Klassen
2. Reading Apprenticeship – eine Leselehre
3. Fazit

„Die Leute wissen nicht, was es einen Zeit und Mühe kostet, um Lesen zu lernen. Ich habe 80 Jahre dazu gebraucht und kann noch nicht sagen, dass ich am Ziele wäre.“

Johann Wolfgang von Goethe

Lesen lernen gilt als hochkomplexer Prozess, bei dem verschiedene Lesestrategien textbezogen eingesetzt werden. Diese komplizierte Klaviatur unterschiedlicher Herangehensweisen bleibt jedoch im Unterricht ein wenig aussichtsreiches Unterfangen, wenn kein individueller oder persönlicher Bezug zum Text hergestellt werden kann, wenn das Lesen ein Absolvieren von mehr oder minder mechanisch aneinandergereihten Aufgaben bleibt.

Jeder Text erhält seine Bedeutung durch den Blick des Lesers. Die Beziehungen, die außerhalb der Textzeichen und -seiten mit ihm geknüpft werden, lassen ihn Teil werden im semantischen System jedes einzelnen Rezipienten. Dadurch gewinnt er Sinn und Nachhaltigkeit. Texte, die als Selbstzweck gelesen werden, bleiben leere Chiffren und geraten schnell in Vergessenheit.

Lesen gestalten bedeutet, seinen eigenen Leseprozess zu begleiten und selbstbewusst zu steuern. Lesen ist eine aktive Tätigkeit, die eine Anleitung zum Handeln impliziert. Wenn sich ein Schüler für das eigene Lesen verantwortlich macht, findet er individuelle Zugänge zu Texten und schließlich tieferes Verständnis des Gelesenen.

Textverstehen kann ein kooperativer Prozess werden, eine gemeinsame Unterrichtstätigkeit, bei der jeder Schüler die je eigenen Kompetenzen einbringt, Vorwissen gemeinsam aktiviert und dem Text kollektive Be-deutsamkeit verliehen wird.

Lesen muss als ganzheitlicher Vorgang betrachtet werden, der die personalen und sozialen Bedingungen der Leser einbezieht, auf ihren selbstgesteuerten Umgang mit Lesestrategien zielt und dabei die speziellen Schemata der unterschiedlichen Fächer im Blick hat.

1. Eine Anamnese des Lesens in unseren Klassen

Ganz anders unsere leseschwachen Schüler: Sie lesen in der Schule, weil sie es müssen, sie arbeiten mit Texten, die sie nicht verstehen, und sie verwenden eine immense Energie auf oberflächliche Lesestrategien, die ihnen nichts nutzen und sie die Texte nicht besser verstehen lassen. Sie markieren beliebige Textpassagen, stellen Fragen zu Teilaspekten, ohne den ganzen Text im Blick zu haben, und versuchen zu verschleiern, wie wenig sie mit dem Text anfangen können. Im Unterricht können dann spätestens im Plenum die besseren Leser den Text zusammenfassen, der Lehrer kürzt den Text, entlastet ihn, fasst ihn zusammen und resümiert ihn schließlich, um sicherzustellen, dass der Inhalt der Klasse in groben Zügen bekannt ist. Diese Kompensationsbemühungen gipfeln in der Entscheidung vieler Lehrer, immer weniger Texte im Unterricht zu behandeln, der Umgang und die Auseinandersetzung mit ihnen gilt als zeit- und aufwandintensiv, wobei nie gesichert ist, dass die Mehrzahl der Klasse den Inhalt verstanden hat.

Viele Schüler überschätzen auch ihr Textverständnis, meinen, mit einem Detailblick auf Einzelheiten des Textes diesen in seiner Gänze zu verstehen, wissen auch, dass sie mit einem Teilverständnis schon an einem großen Part des Unterrichts teilhaben können. Immerhin ist das fragmentarische Verständnis eines Textes bereits die Voraussetzung, zu gewissen isolierten Aspekten und Fragestellungen Stellung beziehen oder konkrete Inhaltsfragen beantworten zu können, Transferleistungen zu unternehmen, Beurteilungen abzugeben oder persönliche Bezüge zum Text herzustellen. Doch von einem umfassenden Textverständnis kann nicht die Rede sein.

Die meisten Lehrer kennen diese Schüler:

- Sie haben Schwierigkeiten beim Lesen, sind aber keine Leseanfänger mehr.
- Sie betrachten Lesen nur als schulbezogene Angelegenheit.
- Sie scheinen Wissenslücken bei Schultexten zu haben.
- Sie haben Probleme bei der Sinnentnahme aus anspruchsvollen Texten.
- Sie möchten keine Verantwortung für ihr Lesen übernehmen.
- Sie verwenden viel Energie darauf, mangelndes Textverständnis zu verbergen.

Gerade der letzte Punkt kann für einen veränderten Leseunterricht bedeutsam werden. Wir sprechen nicht von Schülern, die ihre Mitarbeit verweigern, vielmehr von solchen, die am Unterricht nicht wirklich teilhaben, weil sie keinen Zugang zu den Texten finden können.

Sie müssen zunächst davon überzeugt werden, dass sie lesen lernen können. Zum Zweiten ist es notwendig, dass sie persönliche Bezüge zu den Texten herstellen und wissen, warum und mit welchem Ziel sie diese lesen sollen. Schließlich sollen sie ihre Fähigkeiten erkennen und in einem kooperativen Verfahren einbringen, das die Möglichkeiten und Anstrengungen mehrerer Schüler bündelt und nutzt. Als Letztes ist es notwendig, dass sie die je unterschiedlichen Textschemata der einzelnen Fächer kennenlernen und wiedererkennen. So können sie sich Textzugänge schaffen und das Textverständnis dabei selbst überwachen und gestalten. Wie dies aussehen kann, soll nachfolgend ausgeführt werden.

2. Reading Apprenticeship – eine Leselehre¹

Lesen ist ein Vorgang, der gelernt werden kann. In diesem Sinne gestalten die amerikanischen Initiatorinnen der „Leselehre“ das Lesenlernen wie eine klassische handwerkliche Lehre. Der Lehrer übernimmt dabei die Rolle des Lesemeisters, der quasi seinen Kopf öffnet und den Schülern sein eigenes Lesen als kompetenter und bewusster Leser vorführt.

Dabei wird der Leseprozess in einzelne Segmente und Sequenzen unterteilt, die vorgestellt und vorgeführt werden. Dieser Vorgang nennt sich „Modelling“, es handelt sich also um ein Lernen am Modell. Hierbei spielt das Bewusstmachen der Lesestrategien eine besondere Rolle. Das, was sich normalerweise im Kopf eines kompetenten Lesers abspielt, der hochkomplexe Prozess des Lesens, wird in seine Bestandteile aufgelöst, nacheinander eingeführt und geübt. Das Unsichtbare wird sichtbar gemacht: Annäherungen an und Auseinandersetzungen mit dem Text, Gedanken, die einem beim Lesen durch den Kopf gehen, Zusammenhänge, die man herstellt, Bedeutungen, die man dem Text verleiht, persönliche Bezüge, die man zum Text aufbaut, und natürlich Strategien zum Textverständnis, die man anwendet, um den Text zu verstehen. Ein kompetenter Leser wechselt permanent beim Lesen seine Strategien, setzt sie zielbewusst ein und überprüft immer wieder sein Textverständnis. Es kommt ihm nicht in den Sinn, Absatz um Absatz, Seite um Seite zu lesen ohne den Inhalt zu verstehen, ohne zu wissen, warum er liest.

Vergleichbar ist dies mit dem Erlernen des Autofahrens. Die einzelnen Bestandteile des Führens eines Autos können erlernt werden: Gas geben, kuppeln, bremsen, blinken. Diese Tätigkeiten werden vom Fahrlehrer vorgeführt und geübt, einzeln und in komplexen Abläufen, beim Stehen, beim Fahren, auf einem Übungsgelände und schließlich im Straßenverkehr. Ein kompetenter Autofahrer hat ein Ziel im Auge und seine verschiedenen Bewegungsabläufe sind automatisiert. Er gibt Gas, schaltet, bremst, blinkt, hört vielleicht Radio dabei oder

¹ Im Folgenden beziehe ich mich auf die deutsche Ausgabe „Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen“. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin, 2. korrigierte Ausgabe 2007. Original: Schoenbach, Ruth, Cynthia Greenleaf, Christine Czikowski, Lori Hurwitz: „Reading for Understanding“, published by Jossey-Bass, San Francisco, 1999.

unterhält sich. Er wählt ein ihm angemessenes Tempo, fährt seinen persönlichen Stil, bevorzugt bestimmte Strecken, wählt lieber schnelle, aber längere Strecken oder eben kürzere und anspruchsvolle, traut sich aber auch andere zu. Er erprobt unbekanntes Gelände, sammelt Erfahrungen mit unterschiedlicher Straßenbeschaffenheit und verschiedenen Wetterumständen. Schließlich entwickelt er dabei eine bestimmte Einstellung zum Fahren.

Auch das Lesen kann in seine einzelnen mechanischen Abläufe aufgeteilt werden, grob gesprochen in die drei Phasen „vor dem Lesen“, „während des Lesens“ und „nach dem Lesen“.

1. Phase: Vor dem Lesen

Wenn man sich einem Text nähert, geschieht dies mit unterschiedlicher Routine. Kenne ich das Thema, sagt es mir etwas, habe ich dazu Vorwissen? Was erwarte ich von dem Text? Ist mir die Textsorte vertraut, kann ich sie einordnen? Handelt es sich um einen linearen oder nicht linearen Text? Ist es ein Sachtext oder ein fiktionaler? Aus welcher Epoche stammt der Text, kenne ich vergleichbare Texte? Ich habe eine bestimmte Erwartungshaltung an einen Kriminalroman, an einen Zeitungskommentar, an eine Grafik oder ein Diagramm. Routinierte Leser ordnen den Text in ihre gesammelten Texterfahrungen ein, d. h. sie entwickeln ihm gegenüber auch eine gewisse Erwartungshaltung. Diese gilt es im Unterricht zu schulen. Es gibt gewisse Indikatoren, Textschemata, die auch fachlich helfen, den Text einzuordnen. So verweist zum Beispiel eine Aneinanderreihung von Aufforderungen auf ein Experiment oder eine andere Anleitung. Nach dem ersten Überfliegen des Textes können Parallelen zu vertrauten Textsorten hergestellt werden, z. B. zu Kochrezepten, Spielanweisungen.

Diese ersten Beobachtungen vollziehen sich eher auf der phänomenologischen Ebene: Was fällt mir auf, was erkenne ich wieder, was habe ich schon einmal so oder so ähnlich gelesen?

Die Fragen, warum der Text gelesen werden soll, warum er von Bedeutung ist, werden auch vor dem Lesen verhandelt. Durch die persönlichen und individuell verschiedenen Leseinteressen und -motivationen werden wiederum persönliche und individuelle Herangehensweisen an den Text herausgearbeitet. Sie bieten sich für andere Schüler an, indem sie neugierig und Texte bedeutsam machen und die Motivation, ihn zu lesen, steigern. Das Sprechen über Leseerfahrungen und -erwartungen wertet den Text auf, macht ihn interessant und bietet den Schülern einen Zugang zu ihm. Die amerikanischen Autorinnen des Konzepts „Reading for Understanding“ sprechen hier vom sogenannten *metakognitiven Trichter*. Es geht darum, dass sich die Schüler dem eigenen Lesen zuwenden, dies als selbstgesteuerten Prozess wahrnehmen und eigenständig vorantreiben. In Schülersprache bedeutet das „auf den metakognitiven Bus aufspringen.“ Sie verfolgen dabei Fragen wie:

- Woran merkst du, dass du einen Text nicht mehr verstehst?
- Kannst du bestimmte Textstellen nennen, bei denen du den Faden verlierst?
- Was machst du, wenn du merkst, dass du etwas nicht verstehst?

Die Schüler tauschen dabei ihre eigenen Reflexionen aus, wofür im Unterricht in einer von Zusammenarbeit getragenen Arbeitsatmosphäre Raum geschaffen werden muss.

Metakognition gilt als der Erfolgsfaktor beim Erreichen von persönlicher Bestleistung, metakognitive Selbststeuerung hat einen überragenden Einfluss auf den Lernerfolg. Es geht darum, persönliche Schwächen zu erkennen, vorauszusagen und überlisten zu können, kritisch und effektiv über die eigenen Denk- und Verhaltensweisen zu reflektieren und ständig zu überprüfen, zu verändern und aktiv zu steuern. Der Austausch darüber ist nutzbringend für die gesamte Lerngruppe, der Lernfortschritt wird greifbar, gesichert und kann gesteigert werden, wenn die einzelnen Schritte betrachtet und reflektiert werden. Das Sprechen über das Lernen und hier über das Lesenlernen ist Voraussetzung für einen nachhaltigen Leselernprozess.

Gerade jugendliche leseschwache Leser profitieren von diesem ganzheitlichen Lesekonzept, bei dem sie ihr Lesen selbst begleiten und steuern.²

Die Reflexion über die Schwächen und Stärken eines jeden Schülers (die sogenannte personale Dimension) sind integrierter Bestandteil von „Lesen macht schlau“ ebenso wie die biografische und soziale Bedeutung von Lesen.

Die unterschiedlichen Leseweisen innerhalb der Klasse oder Lerngruppe werden in kooperativen Prozessen ausgetauscht, verhandelt und diskutiert. Hier spricht man von der sozialen Dimension.

² Die vier Dimensionen des Lesens nach Schoenbach und Greenleaf führt A. Schmitt-Rößler in ihrem Beitrag in diesem Band aus.



Abb. 1

2. Phase: Während des Lesens

Wenn man sich dem Text nähert, ihn genauer und absatzweise liest, gibt es vier Methoden, die helfen, ihn zu erschließen:

- Vorhersagen treffen und überprüfen
- Fragen an den Text stellen
- Zusammenfassen
- Probleme klären

Dies sind die vier Elemente des **Reziproken Lehrens und Lernens**, die helfen, den Text zu „knacken“ und zu verstehen. Warum reziprok? Welche Bedeutung hat der kooperative und arbeitsteilige Umgang mit den Kerntechniken des Lesens?

Tatsächlich lesen geübte Leser ohnehin so, das heißt sie haben eine Idee, worum es sich handeln könnte, und überprüfen diese immer wieder. Parallel dazu fassen sie zusammen, was sie gelesen haben, und verknüpfen es mit neuen Textinformationen. Beim Lesen klären sie aufkommende Fragen, indem sie sie kontextuell beantworten oder überlesen, weil es für das Verständnis des kompletten Textes nicht so bedeutsam ist, jede Unklarheit zu verstehen. Dies ist abhängig von der Textsorte. Gedichte als dichte Texte bedürfen genauer Erklärungen einzelner Begriffe, die sich nicht sofort erschließen oder ihrem gewohnten Sinnkontext entrissen sind. Über die neue Bedeutung, die eigentliche oder textimmanente Bedeutung, verhandeln wir beim Lesen, stellen Thesen auf, verwerfen diese, lesen rückwärts, überspringen, stellen Bezüge her. Schüler brauchen hierbei sogenannte Haltegeländer (**Scaffolding**), die sie anleiten, bestimmte Fragen in einer klar definierten Reihenfolge an den Text zu stellen.

Dieser dialogische Umgang mit dem Text muss geübt werden, hierzu eignet sich das ritualisierte Verfahren des reziproken Lehrens und Lernens nach Palincsar und Brown. Jeder Schüler erhält eine festgelegte Rolle mit Rollenkarte (vgl. Beitrag von Angelika Schmitt-Rößler in diesem Band), die die Fragen an den Text und das Vorgehen beim gemeinsamen Lesen steuern. Dabei gibt es die o.g. vier Rollen (Vorhersagen, Fragen stellen, Zusammenfassen, Probleme klären), die den Ablauf des Gesprächs über den Text strukturieren und organisieren. Erst nachdem Fragen an den Text gestellt wurden, soll dieser zusammengefasst werden. Hierbei werden bereits einige Verständnisprobleme geklärt, ansonsten geschieht dies im Anschluss daran.

Dies entspricht dem Prinzip der modernen Fremdsprachendidaktik, wo zunächst ein grobes Textverständnis hergestellt werden soll, bevor man sich in die Details von Wortschatz, Grammatik und Orthografie vertieft. Wesentliche Neuheiten, fremde Vokabeln etc. werden bereits zur Vorentlastung vor der Erstlektüre des Textes gegeben, beim Lesen geht es dann um Zusammenhänge, um den Handlungsstrang, um den roten Faden.

Diesen zu verfolgen unterstützt insbesondere die Technik des Vorhersagens und die Überprüfung der getroffenen Vorhersagen. Indem ein Schüler eine Vermutung über den Text aufgrund der Überschrift äußert oder über den weiteren Text nach der Lektüre des ersten Absatzes, übernimmt er Verantwortung für den Text und entwickelt eine zielgerichtete Neugier. Es hilft, in den Text hineinzugehen, nur durch diese Lektüre gewinnt der Text Gestalt und Inhalt. Dies bedeutet nicht, einzelne auswendig gelernte Schritte zur Texterschließung abzuarbeiten, sondern aus einem Fundus von verschiedenen Strategien die geeigneten auszuwählen.

Diese kognitive Dimension des Lesens wird üblicherweise im Unterricht fokussiert. Allein das technische Einsetzen verschiedener Lesestrategien öffnet jedoch dem Leser noch nicht den Text. Hier liegt der Schwerpunkt des Lesetrainings, doch nur wenn jeder Schüler den eigenen Leseprozess strukturiert, die Methoden textangemessen einsetzt und das Verständnis alleine oder in der Gruppe überprüft, wird er zu einem autonomen Leser. Lesen hat keinen Selbstzweck. Aufträge wie „Lies den Text und fasse ihn zusammen“ bleiben reine Pflicht. Der Text erweitert das fachliche ebenso wie das persönliche Wissen, es muss vernetzt werden mit Vorwissen und den Kenntnissen über das Fach und das Lesen in diesem Fach, hier tritt die wissensaufbauende Dimension des Lesens ins Feld des Unterrichts.

3. Phase: Nach dem Lesen

Die Schüler reflektieren ihre Vorgehensweisen, überprüfen ihre Lesefähigkeiten, reflektieren den Text und arbeiten mit ihm. Dieser Schritt stellt im herkömmlichen Literaturunterricht mittlerweile den größten Part dar. Die Arbeit mit dem Text, z. B. mit handlungs- und produktionsorientierten Herangehensweisen, entfernt sich oft sehr schnell vom eigentlichen Textkorpus. Deshalb ist das kontrollierte und genaue Lesen und Erlesen des Textes die Voraussetzung für gelungene Textarbeit.

Hier bietet sich die Arbeit mit dem **Lernjournal** an: Was haben die Schüler gelernt, welche Ziele haben sie erreicht, was nehmen sie sich als nächstes Ziel vor?

3. Fazit

„Lesen macht schlau“ überzeugt im Unterricht von heterogenen Klassen, wobei leseschwache Schüler in besonderem Maße davon profitieren. Dies belegen Evaluationsstudien aus den USA ebenso wie Erkenntnisse des hessischen Transferprojekts „Lesen macht schlau“ (seit 2005).

Neben diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen genügt ein Blick in ein Klassenzimmer, in dem nach diesem Prinzip gearbeitet wird: Jeder Schüler ist beteiligt, die Klasse ist aktiv, der Lehrer kann einzelne Schüler betreuen, diese helfen und unterstützen sich auch gegenseitig.

Man hat sich zusammen auf die Reise begeben oder, um beim o. g. Bild des Autofahrens zu bleiben, auf eine gemeinsame Autofahrt, bei der man weiß, woher man kommt und wohin man fährt, und sich ruhig Zeit lassen kann und auch soll.