

Lesestrategien vermitteln

– mit Geduld und Fingerspitzengefühl

Die Grundschule ist der Ort, an dem Schülerinnen und Schüler strategisches Wissen aufbauen, um Texte inhaltlich zu erfassen. Bis Kinder eine Lesestrategie jedoch selbstständig anwenden können, ist es ein langer Weg, denn der Lernprozess besteht in der Regel aus mehreren Schritten.

Gute Leser denken strategisch. Das lässt sich durch empirische Erhebungen, wie sie die PISA-Studie durchführt, eindrücklich zeigen (vgl. Artelt et al. 2001, S. 18). Es ist jedoch nicht einfach, durch Strategietrainings große Zuwächse in der Lesekompetenz zu erzielen. Die Vermittlung von Lesestrategien erfordert einen langen Atem sowie eine spezifische und professionelle Vermittlung durch die Lehrkraft.

Zudem müssen für das Training geeignete Texte gewählt werden. Sie müssen ausreichend schwer sein, um den Schülerinnen und Schülern die Notwendigkeit des Strategieeinsatzes vor Augen zu führen, aber auch nicht so schwer, dass sie die Leserinnen und Leser überfordern. Sie müssen außerdem in ausreichender Zahl vorliegen, um ein langfristiges Training zu gewährleisten. Eine schwierige Aufgabe, die neben einem ausgeprägten Wissen über den Leseprozess auch textlinguistisches Wissen seitens der Lehrkräfte erfordert.

•• Abb. 1: Systematik von Lesestrategien nach Philipp & Schilcher 2012



Strategiewissen

Um die Probleme von Schülerinnen und Schülern beim Lesen eines Textes zu verstehen, ist es von Zeit zu Zeit hilfreich, sich in ihre Lage zu versetzen: Wählen Sie aus dem Internet einen wissenschaftlichen Artikel zu einem komplexen Thema, etwa aus der Psychologie „Mentale Modelle in der Lernpsychologie“. Lesen Sie den Text einmal durch. Versetzen Sie sich dann in die Lage eines Lernenden, der nun erklären soll, was er anhand dieses Textes gelernt hat. Sie werden feststellen, dass Ihnen dies umso schwerer fällt, je weniger Sie vorab über

„mentale Modelle“ gewusst haben.

Überlegen Sie, was Sie tun würden, wenn Sie den gewählten Text für eine anstehende Prüfung vorbereiten müssten. Wahrscheinlich würden Sie zunächst einmal überlegen, was Sie noch über Lerntheorien wissen, den Text überfliegen und nach zentralen Informationen suchen. Beim nächsten Lesedurchgang würden Sie Schlüsselbegriffe unterstreichen, zentrale unbekannte Begriffe nachschlagen (oder googeln), komplexe Sätze zerlegen und umschreiben, Fragen formulieren oder eine Concept-Map anfertigen.

Sie gehen das „Verstehensproblem“ also strategisch an. Dazu greifen Sie auf ein Repertoire an kognitiven Lesestrategien zurück, um die Inhalte des Texts zu wiederholen, ordnen und elaborieren.



Misserfolge vermeiden

Was würden hingegen Ihre Schülerinnen und Schüler tun? Die wenigsten verfügen über ein ähnlich breites Repertoire an Strategien und können daher auch nur begrenzt auf Strategien zurückgreifen. Bislang haben sie vermutlich auch kaum so komplexe Texte gelesen, dass der Einsatz von anspruchsvolleren Strategien nötig gewesen wäre. In der Regel ergibt sich erst im Laufe der dritten Jahrgangsstufe die Notwendigkeit, solch ein strategisches Wissen aufzubauen. Nämlich dann, wenn zunehmend gefordert wird, dass sich Schülerinnen und Schüler selbstständig Informationen aus Texten erschließen, Schlussfolgerungen ziehen oder über Texte reflektieren.

Darüber hinaus haben schwache Leserinnen und Leser Schwierigkeiten, das eigene Leseverstehen zu überwachen. Sie nehmen nicht wahr, wenn Verstehens-

probleme auftreten und können diese daher auch nicht beheben. Neben kognitiven Lesestrategien fehlen ihnen also auch Selbstregulationsstrategien. Wiederholte Misserfolge beim Lesen werden daher auf Pech beziehungsweise Begabung zurückgeführt und führen langfristig zu einem geringen Zutrauen in die eigene Lesefähigkeit sowie einer anhaltend geringen Lesepraxis. Demzufolge fällt es diesen Schülerinnen und Schülern auch schwer, sich zum Lesen zu motivieren.

Wenn Schülerinnen und Schüler hingegen schon früh lernen, mit Lesehürden und Verständnisschwierigkeiten adäquat, nämlich strategisch, umzugehen, und erleben, wie ihnen das strategische Denken weiterhilft, dann

haben sie eine der wichtigsten Kompetenzen für ihre weitere schulische Laufbahn erworben.

Passende Strategien auswählen

Darüber, ob eine Strategie die „richtige“ ist, entscheidet zunächst der Zweck. Strategien werden eingesetzt, um ein spezifisches Ziel zu erreichen. Sind beim Lesen beispielsweise nur Einzelinformationen relevant, etwa die fehlenden Zutaten für ein Kochrezept vor dem Einkaufen, wäre es unsinnig, schon das komplette Rezept gründlich zu lesen. Ein überfliegendes Lesen der Zutatenliste ist ausreichend. Bei der

Vorbereitung auf eine schulische Prüfung, ist es hingegen wichtig, ein Gesamtverständnis des Textes zu entwickeln und dieses in die eigenen „mentalnen Modelle“ zu integrieren (vgl. Basis, S. 6-10).

Neben ihrer Intention unterscheiden sich Strategien auch hinsichtlich ihrer Komplexität. Zwar stehen komplexe Strategie, wie etwa das Zusammenfassen, mit einer hohen Lesefähigkeit in Zusammenhang, sie würden einen Anfänger aber überfordern. Daher ist es wichtig, zunächst nur mit einer und einfachen Strategie wie dem überfliegenden Lesen, dem Markieren von Schlüsselwörtern oder mit Strategien zur Identifikation des Themas von Sachtexten zu beginnen (vgl. auch Abb. 2).

Bei narrativen Texten könnte die Identifikation der zentralen Figuren oder des zentralen Ereignisses sowie die chronologische Abfolge der Handlungsschritte durch Strategien bewältigt werden. Weitere und komplexere Strategien, die zur tiefergehenden Verarbeitung des Textes, etwa in Form einer Interpretation führen, folgen später. Die Erfolgserlebnisse, die die Kinder mit den jeweiligen Strategien erzielen, erzeugen Motivation und tragen so zu einer Habitualisierung des strategischen Denkens bei.

Strategien effektiv vermitteln

Doch wie vermittelt man Strategien, die die Kinder befähigen sollen, sie flexibel auf unterschiedliche Texte

anzuwenden? „Merkzettel“ in Schulbüchern oder auf Wandpostern sind zwar eine meist optisch gelungene Erinnerungshilfe und unterstützen den Lernprozess, sie reichen aber für sich nicht aus, um aus den Schülerinnen und Schülern geübte Strategieanwender zu machen. Verschiedene Studien zeigen, dass sich für die Strategievermittlung vor allem das sogenannte reziproke Lehren besonders eignet (u. a. Brown & Palinscar 1989; Munser-Kiefer 2012). Dabei dient die Lehrkraft als positives Modell, das die Schülerinnen und Schüler zunächst beobachten. Sie lernen so, wie ein Experte beim Lesen vorgeht. Im sogenannten „lauten Denken“ artikuliert die Lehrkraft ihre eigenen Gedanken beim Entschlüsseln eines Textes.

Ein typischer Lehr-/Lernprozess beim Erwerb strategischen Wissens besteht dabei aus mehreren Schritten, bei denen die Verantwortung für den Lernprozess nach und nach von der Lehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler übergeht (vgl. Graham & Harris 2005, S. 26f.):

■ **1. Vorwissen aktivieren:** Um kein trüges Wissen zu schaffen, empfiehlt es sich, an das Vorwissen der Kinder zu strategischem Vorgehen anzuknüpfen. Besonders geeignet ist hier der Vergleich mit einem Detektiv. Anhand der Analogie lernen die Kinder, dass man nicht immer gleich zum Ziel kommt, da auf dem Weg dorthin im Allgemeinen Probleme auftreten. Man muss deshalb die passenden Werkzeuge auswählen, um den Dieb zu überführen beziehungsweise den Text zu durchdringen. Typische Fehlvorstellungen, etwa, dass gute Leser immer gleich alles verstehen, müssen dabei geäußert und aufgedeckt werden.

■ **2. Die Bedeutung von Strategien verdeutlichen:** Im nächsten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler überzeugt werden, dass ihnen die neue Strategie dabei hilft, Texte besser zu verstehen (vgl. Lienemann & Ried 2006). Dazu muss ihnen verdeutlicht werden, wie sich Leseexperten von Leseanfängern unterscheiden, etwa, dass Experten immer mit einem Stift lesen, um Schlüsselbegriffe zu unterstreichen oder Fragen zu notieren. Nur, wenn den Schülerinnen und Schülern der Nutzen der Strategie klar ist, werden sie auch bereit sein, diese zu lernen.

■ **3. Modellieren:** Hier führt die Lehrkraft im „lauten Denken“ an einem konkreten Text vor, wie sie mithilfe von Strategien den Text liest. Etwa: „Zuerst schaue ich mir die Überschrift ganz genau an und überlege, was ich zu diesem Thema schon weiß und was mich besonders interessiert. Zu Bienen weiß ich schon eine Menge. Ich weiß, dass sie Honig produzieren und dass sie dazu Nektar aus Blüten sammeln. Aber ich merke gerade, dass ich nicht genau weiß, wie aus dem Nektar Honig wird. Ich überfliege den Text einmal, um zu sehen, ob ich darin eine Antwort finden werde.“ Den Kindern sollten also die Fragen beantwortet werden, warum, wie und wann die Strategie eingesetzt wird. Elemente der Selbstverstärkung unterstreichen die persönliche Bedeutung und den Erfolg der Strategie, etwa: „Ja, klasse! So mache ich das!“

■ **4. Memorieren:** Es wäre utopisch zu glauben, es reiche aus, die Strategie einmal zu zeigen. Viele Wieder-



• Das Ziel ist entscheidend – danach wird die Strategie gewählt.

holungen, bei denen die Kinder zunehmend selbst das Moderieren und Vorführen der Strategie übernehmen müssen, sollen die Strategie langfristig verankern. Ziel ist es, dass die Strategie in den deklarativen Wissensbestand der Kinder übergeht, bevor sie automatisiert wird. Zunächst empfiehlt sich deshalb, eine dichte Folge von Übungseinheiten zu planen, bis alle Kinder die Strategie verinnerlicht haben. Aber auch danach sollte die Strategie immer wieder „aufgefrischt“ werden. Hilfsmittel wie Strategiefächer, Wandposter oder Spicker sind ausdrücklich erlaubt!

■ **5. Der letzte Schritt ist das Üben:** Zunächst sollte das Üben gestützt erfolgen, das heißt die Lehrkraft bietet verschiedene Hilfestellungen an, etwa vorstrukturierte Texte und so weiter. Nach und nach jedoch sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die Strategie selbstständig anzuwenden.

•• **Abb. 2:**
**Exemplarische
Lesestrategien
für Anfänger**

vor dem Lesen

- sich Gedanken zur Überschrift machen (Vorwissen aktivieren)
- Fragen zum Thema der Überschrift formulieren („Ich will wissen...“)
- Fragen zum Text lesen: Erwartungshaltung aufbauen (falls vorhanden)
- Text überfliegen (z. B. Schlangenlesen)
- Bilder und Grafiken anschauen und Vermutungen zum Thema anstellen

während des Lesens

- Notizen machen (z. B. Stichpunkte an den Rand/auf ein Blatt schreiben)
- Schlüsselwörter markieren
- Vermutungen anstellen, wie es im Text weitergeht
- sich das Gelesene bildlich vorstellen
- Schaubilder etc. mit dem entsprechenden Absatz verbinden
- Unverstandenes nochmals lesen, ggf. auch laut vorlesen

nach dem Lesen

- das Leseziel überprüfen (z. B. die Ausgangsfragen beantworten)
- Fragen für einen Partner erstellen/ diskutieren
- eine einfache Visualisierung anfertigen (z. B. Cluster, Flussdiagramm)
- eine kurze Zusammenfassung schreiben
- das Gelesene/das eigene Vorgehen bewerten
- die Repräsentationsart ändern (z. B. Tabelle beschreiben)

eine Anwendung von Lesestrategien herausfordern, ist nicht einfach. Vor allem jüngere Leserinnen und Leser sind oft schon auf der Textoberflächenebene von zu langen Wörtern und Sätzen überfordert. Ein Hilfsmittel, das einen ersten Anhaltspunkt für die Schwierigkeit eines Textes gibt, ist das Programm RATTE (Regensburger Analysetool für Texte), das kostenlos heruntergeladen werden kann (<http://is.gd/ratteprogramm>). Mithilfe des Programms kann als erster Anhaltspunkt die Schwierigkeit eines Textes auf Basis von Textoberflächenelementen computergestützt berechnet werden (vgl. Groeben 1978, S. 149). Eine ausführliche Anleitung zum Umgang mit dem Programm, auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten, findet sich in Wild & Schilcher (2019). ■

Die Autoren:



Foto: Privat

Anita Schilcher ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg. Ihre Schwerpunkte liegen in der Lese- und Schreibforschung sowie in der Professionsforschung.



Foto: Privat

Johannes Wild ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg. Seine Schwerpunkte liegen in der Lese- und Schreibforschung sowie der Rechtschreibdidaktik.

Literatur:

- Arelt, Cordula et al. (2001): **PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde.** Berlin: May-Planck-Institut für Bildungsforschung. Url: <https://www.oecd.org/germany/33684930.pdf>.
- Brown, Ann L./Palinscar, Annemarie S. (1989): **Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition.** In: Resnick, L.B. (Hrsg.): *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, Steve/Harris, Karen (2005): **Writing Better.** Baltimore u. a.: Brookes.
- Groeben, Norbert (1978): **Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten.** 2. Auflage. Münster: Aschendorff.
- Lienemann, Torri Ortiz/Reid, Robert (2006): **Self-Regulated Strategy Development for Students with Learning Disabilities.** Teacher Education and Special Education, 29, 1, S.3-11.
- Munser-Kiefer, Meike (2012): **Lesen im Leseteam trainieren.** In: Maik Philipp & Anita Schilcher (Hrsg.): *Selbstregulierte Lesen*. Seelze: Kallmeyer, S.100-115.
- Philipp, Maik (2012): **Einige theoretische Grundlagen.** In: Maik Philipp & Anita Schilcher (Hrsg.): *Selbstregulierte Lesen*. Seelze: Kallmeyer, S.38-58.
- Wild, Johannes/Schilcher, Anita (2019, im Ersch.): **Das Regensburger Analysetool für Texte – RATTE.** In: *Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.), Sprachschatzordner*.