

Zusätzliche Informationen

A: Strategiemerkmale und Strategielernen

Die PISA-Untersuchung hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die über geeignete Lesestrategien verfügen und diese intentionsgemäß anwenden können, die besseren Leserinnen und Leser sind. Daher empfehlen die PISA-Autoren als eine besonders wichtige Intervention die Förderung lesestrategischer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Im Folgenden finden sich Informationen über Merkmale von Strategien, über das Strategielernen im Unterricht und über begünstigende Randbedingungen des Aufbaus und der Einübung strategischen Wissens und Könnens.

Strategiemerkmale

Die folgenden Merkmale gelten sowohl für Lesestrategien als auch generell für Lernstrategien:

- (a) Strategien sind kognitiven Verfahren.
- (b) Strategien werden je abhängig von Zielen gewählt und dienen dazu, diese Ziele besser zu erreichen, meist in einer Folge von Teilhandlungen / Operationen.
- (c) Strategien können bewusst angewendet und kontrolliert werden, denn sie sind bewusstseinsfähig, zumindest teilweise, wenngleich nicht bewusstseinspflichtig.
- (d) Strategien sind umso leistungsfähiger, je besser sie zu einem bestimmten Arbeitsgebiet passen (Guldimann 1996, 104 f).

Strategielernen

Auf die Frage, wie Strategien gelernt werden können, sind zunächst zwei allgemeine Antworten möglich und zusätzlich einige ergänzende zur Konkretisierung.

Die erste allgemeine Antwort bezieht sich auf eine bestimmte Qualität der Lernaufgabe, die zweite allgemeine Antwort auf eine bestimmte Konstellation von Merkmalen der Lernsituation.

1. Strategien können in der Arbeit an Aufgaben bzw. Problemen gelernt werden die geeignet sind, auch strategisches Vorgehen herauszufordern; bestimmte Lernaufgaben, aber nicht alle, sind dazu geeignet. Strategiefördernd sind Lernaufgaben, die individuell als schwierig, aber leistbar empfunden werden, aber nicht allzu leichte und nicht allzu schwere Aufgaben.
2. Strategien können in Lernsituationen gelernt werden, in denen mit Bezug auf die Bearbeitung von Lernaufgaben die Aufmerksamkeit systematisch auf relevante Merkmale des Lernkontextes und auf deren Zusammenspiel gerichtet werden, so
 - auf das Vorwissen, die Interessen, Emotionen ... (Merkmale der Lernenden (1)),
 - auf den Sinn der Aufgabe, auf mögliche Lösungen und die (4) Anstrengungen angesichts von Barrieren ... (Aufgabenmerkmale (2)),
 - auf die besondere Inhaltlichkeit etwa eines Textes, auf spezielle Formen und Begriffe ... (Material-, Textmerkmale (3)) und (3)
 - auf die Verfahren / Strategien, die schon zur Verfügung stehen, z. B. die zum Vorausdenken, zu Schritten des Ausarbeitens, (1) (2) zum Kontrollieren der Zwischenergebnisse ... (4) (Lernaktivitäten). (Guldimann 1996, 68 ff. n. Brown u. a. 1980 (Tetraedermodell))

Ergänzende und konkretere Antworten sind:

Strategien können in dialogischen Situationen gelernt werden, wenn über Verfahren „verhandelt“ wird oder wenn beobachtet werden kann, wie andere an eine Aufgabe herangehen, vor allem dann, wenn mitbeobachtet werden kann, warum diese Anderen so vorgehen.

3. Strategien können aus der Beobachtung von „Ausführungsmodellen“ gelernt werden, die in einem Lernkontext sinnvoll und motiviert eingesetzt bzw. herausgefordert werden, wenn Lehrende oder Lernende „laut denkend“ zeigen, wie sie an eine Aufgabe herangehen.
4. Lehrende sollten expertenhaftes Vorgehen modellieren und dabei Strategien explizieren, z. B. das Ziele-Setzen, Aktivieren von Wissen und Aufmerksamkeit, das Schlüsse-Ziehen, Überwachen, Bewerten, Revidieren.
5. Strategien können aus Rückblicken und Reflexionen auf die Prozesse des Lernens im Unterricht gelernt werden: Dabei werden die Verfahren der Arbeit identifiziert und die Verwendung der Verfahren wird reflektiert. Strategien können bewusst werden, zumindest teilweise. Das Wissen um und über Strategien kann zur Regulierung der eigenen Vorgehensweisen beitragen.
6. Strategien werden gelernt und eingeübt, wenn sie in vielfachen Situationen der Anwendung herausgefordert werden. Neue und effektive, aber noch wenig konsolidierte Strategien müssen sich gegenüber vorhandenen und eingeschliffenen, die der Anwendung der neuen hemmend im Wege stehen, erst durchsetzen können.
7. In günstigen Fällen entwickelt sich strategisches Vorgehen spontan, gewissermaßen en passant, meist ohne Aha- oder Heureka-Effekte.

Strategische Kompetenzen zu entwickeln bedeutet stets, Erfahrungen zu ermöglichen und Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit sowie Reflexivität zu stärken. Das ist für alle Lernenden und alle Lernprozesse wichtig, besonders aber dann, wenn die doppelte Schwierigkeit des mangelnden Leseverstehens – das Nicht-Verstehen und das Nicht-davon-Wissen – effektiv bearbeitet werden soll. Das wird ohne die Zielperspektive des strategischen Lernens kaum möglich sein.

Die Lernenden müssen sich in ihrer Eigenschaft als Lernende besser kennen lernen, d.h. in ihren Stärken und Schwächen, ihren förderlichen und hindernden Einstellungen. Und die Lehrenden – das ist die Kehrseite derselben Medaille – müssen die individuellen Schwierigkeiten der lernenden Kinder und Jugendlichen besser kennen lernen (Vgl. zur Strategieentwicklung: Artelt 2000, 53 ff.).

Begünstigende Bedingungen des Strategielernens

Das Wissen um begünstigende Bedingungen bzw. Elemente für den Erwerb und die Einübung von Strategien kann zur effektiveren Gestaltung von Lernsituationen verhelfen. Kriterien der Effektivität sind die langfristige Aufrechterhaltung neu erworbener oder veränderter Kompetenzen und deren Generalisierung bzw. Transfer. Erfah-

rungen aus Einübungs- oder Trainingssituationen erlauben es, Bedingungen bzw. Elemente als begünstigend für die Entwicklung strategischer Kompetenzen zu kennzeichnen.

- Modellgeleitete Einübungen können strategische Fertigkeiten kurzfristig verändern. Länger dauernde Veränderungen brauchen interaktives Modell-Lernen, d. h. die Beobachtung erfolgreicher Verfahren und das aktive Wiederaufgreifen dieser Verfahren sowie die verbale Selbstinstruktion.
- Das Wiederaufgreifen wird begünstigt durch die explizite Vermittlung von Strategiewissen, d. h. durch Wissen über den Nutzen des strategischen Vorgehens und die Anwendungsmöglichkeiten unter wechselnden Bedingungen: „Blindes“ Vorgehen muss vermieden werden.
- Generalisierungen schließlich werden wahrscheinlicher, wenn Anwendungsaufgaben und Anwendungskontexte sich von den Situationen der Einübung nicht allzu sehr unterscheiden. Die Forderungen reichen aber weiter.
- Für langfristige Wirkungen des strategischen Lernens wird die Einübung genereller Strategien der Planung, Überwachung und Steuerung – also exekutiver Metakognitionen – ausschlaggebend sein. Als zuverlässiges Indiz dafür gilt, dass die „stop-check-and study-“ Prozedur zur Routine wird.
- Zusätzlich begünstigt wird die so skizzierte Entwicklung auf zweierlei Weise:

(1) Kognitive Strategien (elaborative und reduktive) sollten nicht „für sich“, sondern im Zusammenhang mit den generellen metakognitiven geistigen Verfahren erlernt werden. Das Übertragen der erweiterten oder neu aufgebauten Verfahrensweisen in das gesamte komplexe Lernen mit Texten ist die langfristige Perspektive. Ohne Aufmerksamkeitslenkung, Motivation und willentliche Anstrengung zum Aufbringen all des Wissens und Könnens, das Texte u. U. herausfordern, wird diese „Lernaufgabe“ nicht zu bewältigen sein. (Vgl. Hasselhorn / Mähler 1993, 307 ff.).

(2) Die Forschungsperspektive, vor deren Hintergrund Gesichtspunkte der Wirksamkeit formuliert werden können, hat den Einfluss von Bewusstheit, Kontrolle und Steuerung (Metakognition) erweisen wollen. Wer schlecht lesen kann, hat kaum ein Bewusstsein von der sinnstiftenden Aktivität des Lesens: Schlechte Leser bemerken nicht, dass sie nicht verstehen oder übergehen das, was schwierig. Die Erfahrungen und Empfehlungen aus diese Perspektiv lassen sich so zusammenfassen.

1. Eher mit Kombinationen von Strategien arbeiten als mit einzelnen Strategien
2. Nicht nur kognitive, auch metakognitive und motivational-emotionale einbeziehen
3. Strategien auf Arbeitsbereiche und Aufgaben abstimmen
4. Nicht nur die Strategien selbst, auch das Wissen über deren Nutzen einbeziehen (konditionales Wissen / „wenn-dann“-Wissen)
5. Strategien auch explizit thematisieren (nicht nur implizit dazu anregen)
6. Den Strategie-Transfer in möglichst authentischen Anwendungskontexten anregen – bei hoher Intensität der Arbeit – bei variierende Aufgaben – bei Interaktion / Kooperation in kleinen Gruppen
7. Die Arbeit insgesamt auf die Lerngruppe abstimmen

Voraussetzung für Erfolg beim Erlernen von Strategien sind aus dieser Sicht:

- mittlere subjektive Schwierigkeit der Aufgabe
- genügend bereichsspezifisches inhaltliches Vorwissen
- eine günstige motivationale Orientierung im Sinne einer Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- möglichst modellhafter Präsentation von Strategien
- explizite Informationen über Nutzen und Einsatz von Strategien
- kooperative Lernformen
- sukzessive Anleitung zur Strategienutzung
- sukzessives Einüben an zunächst ähnlichen und typischen Aufgaben (n. Christmann / Groben 1999, 200 ff.)

Einzelne Gesichtspunkte beim Einüben strategischer Verfahren

Zur Zielkonzeption der Einübungen

Allgemeine Maßnahmen bestehen darin, Leseanlässe zu schaffen und relevante, u.U. stark gefragte Informationen zu bieten, zur Befassung auch mit recht langen Texten anzuregen, alle Formen des sog. sinnerschließenden Lesens zu nutzen und dabei insbesondere das Vorstellen zu schulen.

Im Speziellen – beim Vorliegen von Schwächen in grundlegenden Funktionen des Leseprozesses – sind planvolle Einübungen erforderlich und in diesem Zusammenhang auch individualisierende Ansätze. Alle Einwirkungen dabei sind Unterstützungen von selbstregulierenden Prozessen. Günstig ist eine mehr auf die zu vermittelnden Inhalte abzielende Verfahrensweise.

Nicht ein geschlossener Lehrgang bildet die kompetente Leserin / den kompetenten Leser aus. Wirksamer ist die Vielfalt der Anregungen zur Gruppierung und Umgruppierung von strategisch-operativen Teilfähigkeiten (Vgl. Grzesik 1990, 23 ff.)

Planvolle Einübungen können auf z. B. folgende Weise angeleitet werden:

- Schritte planvollen Vorgehens vermitteln (z. B.: Ausgangszustand, Zielzustand, Plan, zielbezogene Umsetzung ...)
- Zur Handlungsregulation in Form von Fragen anleiten (z. B.: Wie weit bin ich jetzt? Was habe ich noch nicht berücksichtigt? ...)
- Zu Verbalisierungen / Selbstinstruktionen anleiten, damit schwierige Situationen gesteuert werden können
- Erfolgsorientierte Verfahren einüben / dem Vermeidungsverhalten, der Misserfolgsängstlichkeit entgegenwirken (z. B.: durch abgestufte Aufgaben – spezifische Hilfen bei der Bearbeitung der Aufgaben – hochstrukturierte (kooperative) Lernsituationen)
- Die Bewältigung negativer Emotionen und die Bewältigung von Misserfolgserwartungen einüben (z. B.: durch geeignetes Coping-Verhalten (Wie kann ich zurechtkommen mit ...?) – Umstrukturierung der Ausrichtung des internen Dialogs auf Bewältigung (Vgl. Lauth 1993, 78 ff.)

Dabei können u. a. drei Verfahren besonders hilfreich sein:

Das Ausführungsmodell

Die Ausführungsmodelle der Lehrenden sollten sich durch folgenden Merkmale auszeichnen: Der „Modellcharakter“ beruht auf dem „lauten“ Denken / Kommentieren der Ausführenden. Dabei stellen sie die Hauptschritte eines Verfahrens dar. Sie halten

sich selbst auch zu sorgfältigem Vorgehen an, auch dazu, nicht unüberlegt zu handeln; sie korrigieren sich, prüfen Korrekturen, loben sich, tadeln sich evt.

Die Selbstinstruktion

Im weiteren Verlauf der Einübungen halten die Lehrenden ihre Schülerinnen und Schüler zu verbalen Selbstinstruktion an. Selbstinstruktionen bieten eine große Hilfe. (Bei älteren und recht leistungstüchtigen Schülerinnen und Schülern wird die (laute) verbale Selbstinstruktion u. U. als unnatürlich empfunden und abgelehnt.) „Lautes“ Denken, auch das nachträgliche / rückblickende Kommentieren / Bewusstmachen ist eine besondere Chance der Partnerarbeit oder der Arbeit in kleinen Gruppen.

Die Chancen der Sozialformen des Unterrichts

Chancen für die Einübung von Strategien sind bei den möglichen Gruppierungen folgende:

- Chancen für Partner: Partner 1 bearbeitet eine Aufgabe und teilt Partner 2 mit, wie er vorgeht und warum. Partner 2 kontrolliert. Oder: Partner 1 kommentiert „laut denkend“ seine Arbeit. Partner 2 prüft kritisch das Vorgehen von Partner 1. Das geschieht jeweils im Wechsel. Der Zuhörende kann Strategien / Vorgehensweisen entdecken / erkennen, die er allein vielleicht nicht gefunden hätte. – Das kann „en passant“ geschehen. – Das Reden über das Vorgehen, das nachträgliche Begründen kann insgesamt zu einem sorgfältigeren Vorgehen führen. – Dabei wird Stück für Stück eine „metakognitive Sprache“ eingeübt, die das Problemlösen insgesamt unterstützen kann.
- Chancen für Kleingruppen (eine Modifizierung der Arbeit mit Lernpartnern): Das Gruppenmitglied 1 bearbeitet eine Aufgabe und verbalisiert sein Vorgehen; die anderen Gruppenmitglieder achten darauf, was im Einzelnen geschieht. – Die Gruppenmitglieder 2, 3 und 4 kommentieren, korrigieren, begründen.
- Chancen für Großgruppen / Klassen: Die Chancen liegen im Wechsel von Plenum (Einführung), Gruppe (Erarbeiten), Einzelarbeit Partnerarbeit (Einübung, Anwendung). – Zum Plenum gehören: zentrale Schritte erwägen – Lösungsvorschläge machen – Wege diskutieren ...Zur Gruppenarbeit gehören: themengleiche / themendifferente Aufgaben bearbeiten – Nach der Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Einzelarbeit folgt das Gespräch über das Vorgehen, die Schwierigkeiten ... – Die Anschlusskommunikation ist der „Ort“ z. B. auch für die Anerkennung divergenter Lösungen. (n. Klauer 1989, 97 ff.)

Entscheidende Gesichtspunkte des strategischen Lernens

- Eine sehr wichtige Voraussetzung für das Verständnis eines bestimmten Textes bzw. die damit gegebene Aufgabe ist das schon aufgebaute Wissen der Lesenden und die Art der Strukturiertheit / Organisation dieses Wissens. Wenn die zentralen begrifflichen Konzepte eines Textes nicht in den schon vorhandenen Wissens- und Erfahrungsbestand integriert werden können, dann kann auch eine noch so leser- und lernfreundliche Textformulierung den Aufbau von Verständnis nicht weiter erleichtern. Wissensstrukturierung vor dem Lesen und nach dem Lesen ist eine daraus herzuleitende unabdingbare Aufgabe.
- Unabhängig davon unterscheiden sich gute und schlechte Leserinnen und Leser vor allem in der Bewusstheit in Bezug auf ihre Fähigkeiten zum strategischen zielbewussten Lesen und Lernen. Das Planen, Überwachen, Steuern des Leseprozesses und das Verfügen können über die jeweils nötigen Verfahren sind dement-

sprechend die zentralen Komponenten der Förderung. Die Förder-Ansätze müssen sich also auf die Veränderung von Einstellungen und Routinen im Umgang mit sich selbst, mit dem Text und der Lernaufgaben hin angelegt sein, die der Text stellt.

- Darüber hinaus lassen Befunde aus Lesestudien darauf schließen, dass die Fähigkeiten zur Unterscheidung von Wörtern, zum Feststellen der Grammatikalität von Sätzen, zur Korrektur von Fehlern, aber auch die Bewusstheit der Strukturmerkmale des Textes mit der Lesefähigkeit zusammenhängen. (Christmann / Groeben 1999, 4.4) Sprachliche Bewusstheit, verstanden als Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Zeichengestalt, die Ausdrucksseite der Sprache und der Gestaltung des Textes, sind mithin auch relevante Aspekte der Leseförderung.
- Eine wichtige Rolle spielt die Art und Weise, wie mit Fehlern umgegangen wird. Die lernenden Kinder und Jugendlichen haben gewiss „subjektiven Theorien“ über ihre Fehler. Diese Selbstzuschreibungen / Attribuierungen beziehen sich auf Inhalte / Fächer und sind oft sehr verfestigt. Die kaum zu beantwortende Frage ist, wie solche Muster verändert werden können.

Als entscheidende Gesichtspunkte sind dreierlei Ausrichtungen der Förderaktivitäten besonders wichtig:

- realistische Zielsetzungen der Lernenden,
- Sensibilisierungen für (eigen-)aktive Vorgehens- und Bearbeitungsweisen in Anpassung an die Herausforderungen des Textes („Erkenne ich, was ich tun / nutzen könnte?“; das Problem, Strategien zu kennen, sie aber nicht nutzen zu können (Nutzungsdefizit) stellt sich vielfach) und
- die in diesem Zusammenhang mögliche positive Erfahrung der Selbstwirksamkeit bei der Herausarbeitung von Verständnis.

Die angestrebten Leistungen fordern das gesamte inhaltliche, prozedurale und sprachliche Wissen und Können der Lernenden stark heraus. Sie sind ohne Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft und Konzentration der Aufmerksamkeit nicht zu erbringen (Weinert).

Cordula Artelt 82000): Strategisches Lernen. Münster / New York / München / Berlin (Waxmann)

Ursula Christmann / Norbert Groeben (1999): Psychologie des Lesens. In: B. Franzmann u. a. (Hrg.): Handbuch Lesen. München (Saur)

Jürgen Grzesik (1990/96): Textverstehen lehren und lernen. Stuttgart (Klett)

Titus Guldemann (1996): Eigenständiges Lernen Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern / Stuttgart / Wien (Haupt)

Marcus Hasselhorn / Claudia Mähle (1993): Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussbarkeit des Lern- und Gedächtnisverhaltens von Kindern. In: Karl Josef Klauer (Hg.): Kognitives Training. Göttingen (Hogrefe)

Karl Josef Klauer (1989): Denktraining für Kinder und Jugendliche. Göttingen (Hogrefe)

Gerhard W. Lauth (1993): Konzeption und Evaluation eines Trainings metakognitiver Kompetenzen. In: Karl Josef Klauer: Kognitives Training. Göttingen (Hogrefe)

B: Lesen – Lesekompetenz – Lesestrategien

Einige grundsätzliche Überlegungen

Das Lernen aus Texten ist in vielen Unterrichtsstunden, in fast allen Fächern die Grundlage für Aneignung, Erweiterung und Vertiefung von Wissen. Dies scheint so selbstverständlich, dass die Frage, wie denn dieser Lernprozess vor sich geht, im Fachunterricht kaum thematisiert wird. Bestenfalls widmet sich der Deutschunterricht gelegentlich der Frage, wie „Sachtexte“ von den Lernenden zu lesen und zu bearbeiten sind.

Treten Probleme im Fachunterricht auf, werden auftretende Verständnisschwierigkeiten häufig auf die (Pseudo-) Erklärungen reduziert, dass der Text zu schwer, die Schüler zu lernunwillig, zu müde, zu denkfaul... usw. waren. „Dabei war der Text doch so leicht,“ Ein in diesem Fall häufig gehörter Seufzer.

Die Verstehensprobleme können vielfältige Ursachen haben: Selbst ein als leicht eingestuftes Text kann für Lernende Hürden beinhalten, deren sich der fachlich und sprachlich kompetente Leser – in diesem Fall der Fachlehrer – oft nicht bewusst ist. Er wendet „automatisch“ Strategien zum Entschlüsseln und Verarbeiten der Textinformation an.

Lesestrategien zu vermitteln, die Lernende befähigen, sich selbstständig Textinformationen zu erschließen und diese sinnvoll, fachgerecht zu verarbeiten, trägt dazu bei, das fachliche Lernen mit und aus Texten effektiver und erfolgreicher zu gestalten.

Das setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer Lesestrategien kennen und deren gezielte Anwendung beim Lernen mit und aus Texten „mit“-trainieren.

Die Kenntnis von Lesestrategien trägt dazu bei, das Repertoire von sinnvollen Aufgabenstellungen zu Texten zu erweitern, Verständnishürden in Texten zu erkennen und ihnen zu begegnen und die Lernenden zur Reflexion der angewandten Strategien anzuregen.

Lesekompetenz bedeutet Texte verstehen

Warum lesen wir? Stellt man sich selbst oder Schülerinnen und Schülern diese Frage, lauten die Antworten: Wir lesen, weil wir etwas wissen wollen, weil wir Zerstreuung, Ablenkung suchen, ...

Bereits diese – so einfach erscheinenden – Antworten verdeutlichen, dass Lesen mehr ist als Rekonstruktion des Wort- bzw. Satzsinns eines Textes. Der Leser leistet weit mehr, als aus einer Abfolge von Buchstaben Wörter und aus diesen Sätze und Texte „zusammenzusetzen“.

Lesen ist ein komplexer Denkprozess, der im engeren Sinn zwar darauf abzielt, den Sinn von Sätzen und Texten zu rekonstruieren, im weiteren Sinne aber darauf gerichtet ist, das Gelesene mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen, es weiterzudenken, umzuarbeiten ...

Einen Text zu lesen und zu verstehen erfordert vielfältige, miteinander verschränkte Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen; kompetente Leser aktivieren sie – mehr oder minder bewusst – je nach Leseintention und -absicht.

1. Teilfähigkeiten des kompetenten Lesers, die beim Lesen und Verstehen von Texten zusammenspielen

Wenn im folgenden Abschnitt Teilkompetenzen beschrieben werden, so muss man sich immer darüber im Klaren sein, dass diese im realen Leseprozess untrennbar miteinander verknüpft sind, im konkreten Einzelfall allerdings eine unterschiedlich große Rolle spielen.

1.1

Die Identifikation eines visuellen Zeichens als Buchstabe, Wort, Satz läuft automatisiert ab; der Blick des geübten Lesers folgt nicht der linearen Anordnung der Buchstaben, aus denen sich die Wörter zusammensetzen. Vielmehr erfasst er beim Lesen immer Wortgruppen, die er im Grunde nur „blitzartig“ wieder erkennt. Seine Augen „springen“ von Gruppe zu Gruppe. Da sein Interesse auf die Semantik ausgerichtet ist, d.h. darauf, den Satz- und Textsinn zu verstehen, wird er im Interesse eines möglichst ökonomisch ablaufenden Leseprozesses auf die Subvokalisation, d. h. auf ein nicht hörbares Mitsprechen verzichten.

Nur einem geübten Leser bereitet es keine Schwierigkeiten, einen Text ohne Vorübung laut zu lesen und gleichzeitig den Textsinn in seinen wesentlichen Grundzügen zu erfassen; es sei denn, der Text ist besonders schwierig aufgrund eines komplizierten Satzbaus, hoher Fremdwortdichte o. Ä.. Denn bei geübten Lesern läuft auch die Umsetzung von visuellen Zeichen in gesprochene Sprache „automatisch“ ab.

Auch wenn es primär Aufgabe der Grundschule ist, diese „technischen“ Lesefertigkeiten zu vermitteln, gibt es auch in der Sekundarstufe I Kinder, die in diesem Bereich noch Schwierigkeiten haben. Sie bedürfen besonderer Hilfe.

Die Fähigkeit einen unbekanntem Text laut und sowohl sinn- als auch klanggestaltend vorzulesen, kann man bei Lernenden nicht als selbstverständlich voraussetzen. Deshalb sollten Schülerinnen und Schüler immer die Möglichkeit haben, einen unbekanntem Text zunächst einmal still zu lesen, wenn es auf das Verstehen des Textes ankommt. Denn Kinder, die beim Vorlesen eines Textes immer wieder stocken, Wörter buchstabenweise entziffern, nicht richtig betonen, haben mit der Umsetzung der geschriebenen in gesprochene Sprache Schwierigkeiten. Das laute Lesen ist in diesem Fall ein zusätzliches Hindernis, den Text zu verstehen, da sich ein solches Kind nicht auf das Verstehen des Satzes oder Textes konzentrieren kann.

Das setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer Lesestrategien kennen und deren gezielte Anwendung beim Lernen mit und aus Texten „mit“-trainieren.

Die Kenntnis von Lesestrategien trägt dazu bei, das Repertoire von sinnvollen Aufgabenstellungen zu Texten zu erweitern, Verständnishürden zu erkennen und ihnen zu begegnen und zur Reflexion der angewandten Strategien anzuregen. Letzteres trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständiger und sicherer werden in der Anwendung geeigneter Verfahren beim Lesen und beim Lernen mit und aus Texten.

1.2

Das Verstehen eines Textes beinhaltet die aktive Rekonstruktion von Wort, Satz und Textsinn. Dabei spielen drei Komponenten eine entscheidende Rolle:

1.2.1

Das Verstehen des Wortes im Kontext des jeweiligen Textes. – Je größer der Wortschatz der Lesenden, desto eher werden Texte verstanden.

Beispiel: Der sprachlich kompetente Leser ist in der Lage dem Wort „Bank“ in den Sätzen: „Er setzte sich auf die Bank im Park.“ – „Er hob Geld bei der Bank ab.“ die richtige Bedeutung, Ersatzausdrücke zuzuordnen, die der Kontext nahe legt: „Sitzgelegenheit“ / „Geldinstitut“. Die Überprüfung der Bedeutung durch Zuordnung anderer Wörter / Begriffe aus seinem Wortschatz läuft so schnell und automatisch ab, dass sich der geübte Leser dessen gar nicht bewusst wird.

Kennt ein ungeübter, z. B. fremdsprachiger Leser aber nur die Bedeutung von „Bank“ als „Sitzgelegenheit für zwei und mehr Personen“, stellt sich beim zweiten Beispielsatz kein Satzsin ein, denn das Signalwort „Geld“ löst kein adäquates Ersatzwort aus.

Eine Ursache mangelnden Textverständnisses kann im fehlenden Wortschatz liegen.

1.2.2

Die Fähigkeit, zwischen Wörtern eines Satzes einen Sinnzusammenhang herzustellen

Dafür muss der Leser in der Lage sein, grammatische Beziehungen in einem Satz zu erfassen.

Grammatische Beziehungen stellen nicht nur eine formale, sondern gleichzeitig eine semantische, sachlich-logische Verknüpfung zwischen den einzelnen Wörtern her. Die Entschlüsselung der grammatisch-logischen Struktur hat „Hilfsfunktion“: Die grammatische Analyse läuft weitgehend automatisiert ab und wird sofort abgebrochen, sobald sich Sinn einstellt, d.h. sobald der Leser den Satz, den Textabschnitt etc. verstanden hat.

So kann der geübte Leser auch problemlos grammatische Fehler ignorieren (genauer: für sich korrigieren) oder ist in der Lage, ein fehlerhaft gebrauchtes Wort durch ein passenderes zu ersetzen, solange durch grammatische Fehler das Verständnis des Gesamtzusammenhangs nicht völlig verloren geht.

Ein ungeübter Leser oder ein Leser, der nur lückenhafte Kenntnisse der grammatischen Strukturen einer Sprache hat, kommt oft nur zu einem oberflächlichen Verständnis von Texten. Da beim Lesen das Interesse auf das Verstehen des Satzes gerichtet ist, erfasst jeder Leser primär die sinntragenden Wörter – vor allem Nomen, Verben, Adjektive. Während aber der geübte Leser die grammatisch-logischen Beziehungen automatisch miterfasst, bleibt der ungeübte Leser oft auf der Ebene der sinntragenden Wörter stehen; er meint, den Text verstanden zu haben. Dass ihm wichtige Sinnzusammenhänge entgangen sind, bemerkt er nicht, da er die grammatisch-logischen Strukturen gar nicht erfasst.

1.2.3 Die Aktivierung von vorhandenem Wissen

Beim Lesen wird bereits vorhandenes Wissen über den Sachzusammenhang automatisch „mitaktiviert“. Schon eine Überschrift löst beim Leser diesen Prozess aus. Es

entsteht eine – sei sie auch noch so vage – „Vorstellung von der Sache“ in Form von Bildern, Ideen, Begriffen im Kopf, die den Leser im Leseprozess begleitet und die immer wieder modifiziert wird durch die neu gewonnenen Informationen des Textes. Textverstehen bedeutet auch, das Verstandene in das bereits vorhandene Wissen, in die Vorstellung vom Sachzusammenhang und die bereits vorhandene Begrifflichkeit einzuordnen, sie damit zu vergleichen und zu bewerten.

Ein Leser, der wenig über den Sachverhalt weiß, um den es im Text geht, der über ein unzureichendes „Weltwissen“ verfügt, ist damit auch beim Verstehen von Texten im Hintertreffen: er findet kaum Anknüpfungsmöglichkeiten, so dass er mit dem Gelesenen kein inneres Bild, keine Vorstellung verbinden kann.

2. Lesestrategien

Bei jedem Lesevorgang bilden alle diese – hier nur unvollständig genannten und knapp umrissenen – Kompetenzen eine komplexe Einheit. Die Vermittlung von Lesestrategien dient der Schulung dieser Kompetenzen und trägt dazu bei, das Lernen mit und aus Texten im Fachunterricht zu unterstützen.

2.1 Strategisches Verhalten beginnt bereits vor dem Lesen

2.1.1 Eine positive Einstellung zum Lesen

Eine positive Einstellung fördert das Verstehen des Textes, denn der Leser will etwas erfahren, ist deshalb bereit, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, eventuelle Schwierigkeiten zu überwinden. Sich klar zu werden über die Leseintention und Erwartungen an den Text, steuert den gesamten Leseprozess und das Leseverhalten: Mit welcher Absicht lese ich den Text? Will ich eine bestimmte Information, eine bestimmte Frage geklärt haben oder will ich mich umfassend über ein Sachgebiet informieren? Oder will ich mich unterhalten lassen?

Je nachdem, wie die Antwort ausfällt oder wie z. B. die Aufgabenstellung zu einem Text lautet, – denn auch diese formuliert eine Leseintention –, wird der Leser / der Lernende den Text überfliegen oder selektiv nur wichtige Textstellen beachten oder den Text insgesamt sorgfältig lesen und durcharbeiten.

2.1.2 Vorwissen aktivieren

Wird das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler bereits vor dem Lesen des Textes „aktiviert“, erleichtert ihnen dies das Verstehen des Textes; unterschiedliche Wissensstände können angeglichen werden: Man kann Schüler anregen, vor dem Einstieg in die Lektüre aufzuschreiben, was sie über einen Sachverhalt wissen und dieses Vorwissen zusammentragen oder man kann mit der Lerngruppe eine mind-map zusammenstellen, die Anlass für ein einführendes Unterrichtsgespräch wird.

Hilfreich ist auch, wichtige Begriffe und Zusammenhänge, deren Verständnis Voraussetzung für das Verstehen des Textes sind und die aus dem Text heraus nicht erklärt werden können, bei der Einführung des Textes zu klären und auf diese Weise Vorwissen aufzubauen.

2.2 Strategien, die während des Lesens bedeutsam sind

2.2.1 Lesetempo

Je nach Leseabsicht ändert sich das Lesetempo. Für die erste Orientierung reicht es, kursorisch den Text zu überfliegen. Nur gute Leser sind dazu in der Lage, denn sie können die Subvokalisation unterdrücken, die das Lesetempo verlangsamt und schnelles Überfliegen des Textes verhindert.

Der kompetente Leser weiß aber auch, wann gründliches Lesen erforderlich ist und bringt die notwendige Geduld dafür auf. Gründliches Lesen – z. B. einer schwierigen Textstelle – erfordert langsames, ggf. mehrfaches Lesen mit kleinen Pausen nach jeder Sinneinheit. Eventuell springt das Auge auch im Text vor und zurück, bis die Textstelle / der Text verstanden wurde.

In solchen Situationen ist auch das innerlich laute Lesen sinnvoll, nicht nur weil man automatisch langsamer liest, sondern auch weil der vorgestellte Klang eines Wortes oder Satzes das Verstehen unterstützt. Die Langsamkeit des innerlich lauten Lesens hilft, genau mitzudenken, schwierige Wörter aus dem Kontext zu erschließen oder selbst geschriebene Texte auf ihre „Lesbarkeit“ zu überprüfen.

Die Fähigkeit, das Lesetempo bewusst einzusetzen und kontrolliert von einem Modus auf den anderen umzuschalten, macht u. a. den geübten Leser aus.

Ungeübte Leser dagegen haben oft Schwierigkeiten, kursorisch zu lesen. Da sie befürchten, etwas nicht zu verstehen, „beißen“ sie sich am ersten unverstandenen Wort „fest“; oder aber sie lesen zu schnell, wenn gründliches Lesen erforderlich wäre. Sie neigen dabei dazu, unverstandene Textstellen zu überlesen, sie „retten“ sich von einer halb verstandenen „Textinsel“ zur nächsten und entwickeln so nur ein sehr lückenhaftes Textverständnis.

Die Verlangsamung des Lesetempos und das mehrfache / wiederholte Lesen eines Satzes oder Abschnitts sind erste einfache Möglichkeiten, Verständnisschwierigkeiten zu bewältigen – auch wenn dies mühsam ist.

Ungeübte Leser müssen sowohl das überfliegende Lesen trainieren – an Texten, die ihrem Leseniveau entsprechen –, aber auch lernen, umzuschalten auf ein langsameres Lesetempo.

2.2.2 Strategien für das Verstehen (schwieriger) Texte – Verständnisschwierigkeiten bewältigen durch Anwendung elaborativer Verfahren

Stellt sich trotz mehrmaligen Lesens kein Textverständnis ein, gilt es als erstes, genau zu prüfen, wo genau die Schwierigkeit liegt, die unverstandene Stelle „einzukreisen“, um festzustellen, welches Wort, welcher Satz, welcher Ausdruck usw. erklärt werden muss. Elaborative Verfahren, bei denen es darum geht, den Textsinn „auszuarbeiten“, zu erklären, in andere Worte zu fassen, ihn umzuformen u. Ä. helfen, ein vertieftes Textverständnis zu erreichen.

Im Folgenden werden einige hilfreiche Verfahren erläutert, geordnet nach unterschiedlichen Problembereichen:

Komplizierter Satzbau

Komplexe Sätze kann man in Teilsätze zerlegen, Verschachtelungen auflösen, Einschübe ausklammern, den Hauptsatz herauslösen und in einfacher strukturierte Sätze umformen

Unverständliches Wort / unverständlicher Begriff

Als erstes sollte im unmittelbaren Kontext – im Satz davor oder dahinter – nach Hinweisen und Erklärungen gesucht werden, die die Bedeutung des betreffenden Wortes erklären (Kontextmethode).

Handelt es sich z. B. um einen Kernbegriff, der sinntragend für das Gesamtverständnis des Textes ist, kann es hilfreich sein, im Text nach Synonymen und Umschreibungen des Begriffs zu suchen oder aber nach Sätzen mit analogem Sinn. Die gefundenen Synonyme oder Worterklärungen kann man zusammenstellen, sie probeweise statt des unverständlichen Wortes einsetzen.

Ein Lexikon sollte man erst dann zu Rate ziehen, wenn der Kontext keine oder zu wenige Hinweise gibt. Wichtig ist in jedem Fall die „Sinnprobe“, v.a. bei Begriffen mit mehreren Bedeutungen: „Passt die gefundene Erklärung in den Text?“

Bezüge, logische Strukturen in Texten erkennen

Häufig bleibt das Satz- und Textverständnis oberflächlich, weil die logischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Begriffen, Aussagen nicht verstanden werden: Über-, Unterordnungen, Kausalzusammenhänge, Folgerungen etc. werden ignoriert. Um diese Zusammenhänge zu erkennen, müssen Schüler lernen auf „Strukturmarker“ zu achten, d.h. Wörter, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aussagen, Sätzen etc. herstellen: z. B. Konjunktionen, Pronomen, Adverbien... („wenn – dann“; „weil“, „immer dann, wenn“) oder Formulierungen, die Definitionen, Zusammenfassungen, Schlussfolgerungen u. Ä. einleiten („Das heißt“ ..., „... bedeutet ..“, „...daraus folgt ...“)

Verständnisschwierigkeiten auf Textebene – Nutzung reduktiver Verfahren

Für das Verstehen von Textzusammenhängen, die sich auf ganze Abschnitte bzw. den Gesamttext beziehen, sind reduktive Verfahren hilfreich, d.h. das Herauslösen, das Zusammenstellen, Strukturieren von Informationen.

Begriffliche Zusammenhänge klären

Einen Sachzusammenhang zu verstehen bedeutet auch, die Begrifflichkeit, die ihn beschreibt, in ihrem sachlogischen Zusammenhang zu verstehen.

Begriffe können über-, unter- oder gleichgeordnet sein; sie können im Kontrast oder Widerspruch zueinander stehen, einander ausschließen, ergänzen, wechselseitig erklären u.s.w..

Die Vernetzung der Begriffe im Text zu erarbeiten und übersichtlich darzustellen, z. B. in Form eines Begriffsnetzes, hilft, sich den Sachverhalt umfassend anzueignen, Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Textaufbau erfassen / gliedern

Das Gliedern in sinnvolle Abschnitte ist ein allen Fachlehrern vertrautes Verfahren. Die gedankliche Struktur wird klarer, wenn jeder dieser Abschnitte mit einer Zwischenüberschrift versehen wird oder wenn eine Frage formuliert wird, auf die der Abschnitt eine Antwort gibt.

Anspruchsvoller, aber sehr sinnvoll ist, die Funktion der Abschnitte für die Darstellung des Sachverhaltes, des Gedankengangs zu kennzeichnen: Handelt es sich z. B. um eine Definition, ein Beispiel, eine Schlussfolgerung, eine Erläuterung, einen Vergleich etc.?

Ergebnis einer solche Bearbeitung: der Text wird mit Randnotizen – sprachlichen Markierungen – versehen.

Zu Texten schreiben bzw. mediale Umformungen leisten

Das Schreiben zu Texten ist die wichtigste Form, das aus dem Text Gelernte festzuhalten, zu erinnern, es dem bereits vorhandenen Wissen einzuverleiben.

Das Schreiben kann vielfältige Formen umfassen. Das gängigste Verfahren ist die Textzusammenfassung – vorbereitet durch Unterstreichen der wichtigsten Begriffe, Sätze.

Die Wiedergabe der Informationen kann aus einer am Textverlauf orientierten Paraphrase, einer gegliederten Zusammenfassung, einer auf bestimmte Fragestellungen konzentrierten Aufbereitung der Informationen oder einem Stichpunktgerüst o. Ä. bestehen.

Für den Erfolg des Lernens mit Texten ist wichtig, dass die Textinformation in das bisherige Vorwissen eingefügt wird. Dafür muss der Schüler lernen, sich vom Textverlauf zu lösen, die erlernten Inhalte, Begriffe in neue Zusammenhänge zu setzen.

Methodisch sinnvolle Schritte können die Verschriftlichung von Stichpunktgerüsten (auch des erarbeiteten Tafelbildes), adressatenbezogenes Schreiben, z. B. einen Brief, einen kleinen Vortrag formulieren, die Umformung der Textinformation in eine andere Darstellungsform, z. B. Tabelle, Diagramme sein.

Es gibt eine Vielzahl „kleiner Formen des Schreibens zu Texten“ (Handreichung), die das Verstehen von Texten begleiten und ihr Verständnis sichern helfen: Kurze Stellungnahmen zu Einzelaspekten, Erläuterung einzelner Textstellen, Umschreiben einzelner Textstellen usw..

Welche Verfahren auch immer eingesetzt werden, ein Grundsatz sollte in jedem Fall gelten: Am Produktivsten ist immer eine Kombination elaborativer und reduktiver Verfahren unter Berücksichtigung der Art des Textes und der Leseabsicht.

Diese Darstellung orientiert sich an dem Buch von Jürgen Grzesik (1996): Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart (Klett)

C: Besondere Sprachliche Schwierigkeiten in Fachtexten

Wortschatz

- Verwendung eines fachspezifischen Wortschatzes (Funktion, Graph, Gleichung)
- hoher Grad an Exaktheit (Ein Produkt wird durch eine Zahl dividiert, indem nur ein Faktor durch die Zahl dividiert wird, falls das möglich ist.)
- Terminologisierung vorhandener Wörter aus der Umgangssprache (Der See „kippt“ um. „Umkippen“: umgangssprachliche versus ökologische Bedeutung – Multiplizieren und Dividieren mit der gleichen Zahl heben einander auf. „Aufheben“: umgangssprachliche versus mathematische Bedeutung. Mach nicht so ein Drama daraus! „Drama“: umgangssprachliche versus literarische Bedeutung
Die Katze säugt ihre Jungen. „Junge“ Unterscheidung: der Junge; das Junge)
- Entlehnungen und Wortelemente aus anderen Sprachen
- Mehrgliedrige Wortzusammensetzungen (Stickstoffverbindung, Schadstoffeinwirkung, Sporenkapsel Häufchen)
- fachspezifische Abkürzungen

Morphologie

- substantivierte Infinitive
- Adjektive mit bestimmten Endungen (z. B. auf -bar, -los, -reich, ...)
- Wortbildungen aus und mit Eigennamen
- Mehrwortkomplexe
- Passivformen
- häufigere Verwendung des Imperfekts und des Konjunktivs

Syntax

- Funktionsverbgefüge (zur Anwendung kommen, in Bearbeitung sein)
- Nominalisierungsgruppen (die Aufnahme der Tätigkeit eines Büroangestellten)
- Erweiterte Nominalphrasen, Satzglieder anstelle von Gliedsätzen (nach der theoretischen Vorklärung, wegen des unerlaubten Entfernens)
- komplexe Attribute anstelle von Attributsätzen / Relativsätzen (der mit handgefertigten Schnitzereien verzierte Tisch statt der Tisch, der mit Schnitzereien verziert ist).
- Bevorzugte Nebensatztypen: Konditionalsätze, Finalsätze und Relativsätze
- Ausdruck von Allgemeingültigkeit und Unpersönlichkeit (Gemeint sind hier Ausdrücke mit „man“ und „es“, die in den Herkunftssprachen oft keine oder völlig andere Entsprechungen haben. Formen, die eingesetzt werden, um Allgemeingültigkeit auszudrücken, sind z. B. es ist festzustellen, es lässt sich feststellen, es ist feststellbar, man kann feststellen oder es ist festgestellt worden)

Zusammengestellt nach: Steinmüller, Ulrich (1990): Deutsch als Fremdsprache: Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht. Und: Möhn, Dieter / Pelka, Roland (1984): Fachsprachen. Eine Einführung.

Die oben stehende Aufstellung gibt dem Fachlehrer Hinweise auf mögliche Verstehensprobleme, die besonders für Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Muttersprache vor allem bei Fachtexten entstehen. Die förderliche Arbeit zu Schwierigkeiten dieser Art sei an einem Beispiel aus dem Mathematikunterricht erläutert:

„Wird eine Zahl durch 4 dividiert, so erhält man das um 9 Vermehrte dieser Zahl.“

Für die Schülerinnen und Schüler ist es hier zunächst schwierig zu erkennen, dass der einleitende Nebensatz ein Konditionalsatz ist, da das einleitende „wenn“ fehlt. Die zweite Schwierigkeit ist das Passiv „wird dividiert“, was häufig von den Lesern als Futur gedeutet wird. Im Hauptsatz folgt dann ein unpersönlicher Ausdruck mit „man“. Als lexikalische Schwierigkeit ist das Wort „vermehrt“ zu vermuten. In diesem kurzen Text treten somit vier mögliche Verständnisprobleme auf. Die „Übersetzung“ des Beispielsatzes in gesprochene Umgangssprache könnte lauten:

Wenn du eine Zahl durch 4 teilst, dann bekommst du als Ergebnis eine Zahl, die um 9 größer ist als die Zahl, die du durch 4 geteilt hast.

Passivstrukturen sind in mathematischen Texten häufig. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Vermittlung des Passivs Gegenstand des Mathematikunterrichts sein sollte. Vielmehr sollten gemeinsam mit dem Fachlehrer Fachtexte ausgewählt werden, die geeignet sind, das Verstehen von Passivstrukturen weiterzuentwickeln. Im Sprachförderunterricht können die mathematischen Texte dann zum sprachlichen Lerngegenstand werden. Dadurch, dass die gewählten Sprachstrukturen auch im Fachunterricht behandelt werden, wird die Arbeit im Sprachunterricht gestützt und abgesichert.

Da insbesondere die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben bei der hier betrachteten Schülerschaft unzureichend ausgebildet sind, sollten auch im Fachunterricht Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sowie zwischen Umgangssprache- und Fachsprache thematisiert werden. Dies kann beispielsweise dadurch initiiert werden, dass der fachliche Gegenstand zunächst mündlich erarbeitet wird und die Schülerinnen und Schüler dann eine passende schriftliche Formulierung entwickeln müssen (Wie würde man diese Erklärung schreiben?). Umgekehrt ist auch die „Übersetzung“ eines Fachtextes in die gesprochene Sprache denkbar (Wie würde man das sagen?).

Hier ist zu betonen, dass ein Fachunterricht, der ausschließlich als Unterrichtsgespräch und in Form von Lehrervorträgen durchgeführt wird, die Förderung des Lesens und Schreibens vernachlässigt und somit nicht dazu beiträgt, angemessene Schriftsprach- und Fachsprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit anderen Muttersprachen aufzubauen. Jeder Fachunterricht sollte daher auch schriftliche Anteile haben.

Nach Steinmüller¹ erfüllt eine sinnvolle Unterrichtsgestaltung in Deutsch als Fremdsprache mit fachsprachlichen Inhalten folgende Bedingungen:

- Übersichtliche Lernstoffgliederung
- Einfache, klare aber nicht unpräzise sprachliche Gestaltung
- Visuelle Hilfen
- Fachtexte vorentlasten und strukturieren
- Verständnis von Fachtexten sichern und kontrollieren

Zu allen fünf Bereichen gibt er weitere stichwortartige Erläuterungen.

Um Sprachförderung im Fachunterricht wirkungsvoll umsetzen zu können, benötigen allerdings auch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer Grundkenntnisse in der linguistischen Beschreibung des Deutschen. Dieser Gegenstandsbereich wird bislang in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung noch nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt.

Hilfslösungen können durch enge Kooperation der Sprach- und Fachlehrer sowie durch Fort- und Weiterbildungen zur Qualifizierung von Fachlehrkräften für die sprachlichen Aspekte des Fachunterrichts gefunden werden. Diese sollten nach Möglichkeit mit in das Programm zur Sprachförderung der jeweiligen Schule aufgenommen werden.

D: Selbststeuerung beim Lesen vom Texten

Ein wichtiges generelles Ziel des Unterrichts – vielleicht das wichtigste – ist die Förderung der Fähigkeit zu selbstgesteuertem / selbstreguliertem Lernen und Lesen, eine Fähigkeit, die es den Lernenden ermöglicht, sich im Sinne lebenslangen Lernens neue Inhalte selbstständig erschließen zu können.

Auf den nächsten Seiten folgen zwei Übersichten, die das Repertoire beschreiben, über das Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, wenn sie in der Lage sein sollen

- ihr eigenes Denken und Lernen beim Lesen zu steuern.
- sich einen schwierigen Fachtext selbstständig zu erschließen.

Die Repertoirelisten konzentrieren sich auf zwei besondere Problembereiche:

(1) Texte sind häufig sprachlich komplex / schwierig Texte und weisen für das Lernen z. T. erhebliche Hindernisse auf. Für manche Probleme, die in sprachlicher Komplexität begründet liegen, sind bei entsprechender Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Formulierungen bestimmte sprachliche Verfahren dazu geeignet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegebene Texte eigenständig verständlicher machen können. Die Kooperation von Deutschunterricht und anderem fachlichen Unterricht ist dazu aber unverzichtbar.

Die Übersicht

„Probleme beim (sprachlichen) Verstehen von Fachtexten und Strategien / Verfahren, sich eigenständig Texte verständlicher zu machen“

gibt Hinweise vor allem auf solche sprachlichen Verfahren, die zum Selbsthilfe-Repertoire Schülerinnen und Schüler gehören sollten.

(2) Strategien, die nur „bekannt“ sind (als Ergebnis von Kennen-Lernzielen“) nutzen allermeist noch nicht viel. Der Effekt des bloßen Kennens führt zu einem „Nutzungsdefizit“. Worauf es beim strategischen Lernen ankommt, ist die besonders zu akzentuierende und zu fokussierende Fähigkeit, Strategien angepasst an Texte, deren Schwierigkeiten unterschiedliche Dimensionen haben können, aus dem eigenen Strategierepertoire zu wählen, deren Anwendung zu überwachen und zu steuern. Ohne Selbststeuerungsfähigkeit kann das Strategiewissen nicht mit anderen Formen des Wissens und Könnens – fachlichen, sprachlichen Formen – effektiv verbunden werden.

Die Übersicht „Selbststeuerung beim Lesen – ein Repertoire“ verdeutlicht gewissermaßen eine Lernperspektive der Selbstregulation für die Spanne des Sekundar- schulalters

Probleme beim (sprachlichen) Verstehen von Fachtexten und Strategien / Verfahren, sich Texte verständlicher zu machen

Verstehensprobleme Strategien / Verfahren

„Die Wörter sind so schwierig.“

z. B.

- Lexika, Suchmaschinen nutzen
- Synonyme einsetzen
- komplexe Wörter durch einfache, kurze ersetzen
- komplexe Wörter auflösen und einzelne Aussagen formulieren
- unverständliche und fremde Wörter durch besser verständliche, vertraute ersetzen

„Die Sätze sind so lang und schwer.“

- komplexe Teile von Satzgliedern oder Satzglieder auflösen und einzelne Aussagen formulieren
- Satzschachtelungen / Satzeinbettungen auflösen und Einzelaussagen formulieren

„Der Text ist so unübersichtlich.“

- die Übersichtlichkeit der inhaltlichen Abfolge herstellen
- Zwischenüberschriften formulieren
- Textabschnitte bilden
- den „roten Faden“ der wichtigen Konzepte / Begriffe erkennbar machen / „ausziehen“: eine klare Reihenfolge der wichtigen Sachverhalte bilden
- die einzelnen Teilthemen des Textes unterscheiden, auf Themenwechsel achten
- sich die Bauform des Textes / die dem Text eigene Vorgehensweise verständlich machen

„Ich verstehe nicht, was das mit xxx zu tun hat. Das ist mir zu ungenau / zu abstrakt.“

- sich abstrakte Darstellungen anschaulich machen: imaginieren, visualisieren
- elaborieren: Beispiele, Vergleiche, Analogie, Erklärungen suchen
- mehrfachen Zugang zu schwer verständlichen Textstellen finden

„Und was folgt daraus ...?“

- an den Text Fragen stellen
- die Fragen „lesend“ beantworten
- Schlussfolgerungen hinzufügen
- reduzieren, konsolidieren

Norbert Groeben: *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster (Aschendorff) 1982. 296ff. – Christmann, Ursula / Norbert Groeben: *Psychologie des Lesens*. In: B. Franzmann / K. Hasemann / D. Löffler / E. Schön (Hrsg.): *Handbuch Lesen*, S. 145-223, München (Saur) 1999, Kap. 4.4

Selbststeuerung beim Lesen – ein Repertoire

Kompetenzen	Fragen	Strategien / Methoden
VOR DEM LESEN		
<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen aktivieren 	Was weiß ich schon? Was weiß ich nicht? In welchem Zusammenhang habe ich schon davon gehört?	Stichworte notieren Clustering
<ul style="list-style-type: none"> • Leseziel formulieren • Auswahl von Texten 	Was möchte ich wissen? Welche Texte oder Textstellen interessieren mich? Wo finde ich Informationen?	Fragen formulieren überfliegen recherchieren Inhaltsverzeichnisse durchgehen Titel, Zusammenfassungen lesen, Textstellen kennzeichnen einen Zeitplan aufstellen
<ul style="list-style-type: none"> • Abschätzen des Aufwandes unter Berücksichtigung des Ziels, des Textniveaus, der Zeit 	Wie viel Zeit habe ich? Wie viel Zeit brauche ich zum Lesen? Wie schwierig sind die Texte?	
<ul style="list-style-type: none"> • Abschätzen möglicher Schwierigkeiten 	Wo könnten Schwierigkeiten auftreten? Welche Schwierigkeiten bietet der Text? Wer kann mir helfen? Welche Hilfsmittel könnten nützlich sein?	Hilfsmittel bereitstellen Gesprächsrunden organisieren Lernsituationen / Lernumgebungen suchen / organisieren
<ul style="list-style-type: none"> • Planung der Lernaktivitäten 	Wie gehe ich genau vor? Was lese ich wann? Wie verarbeite ich? Wie kontrolliere ich das Verständnis?	Vorgehen festlegen Pausen planen Fragen stellen Techniken / Verfahren

Kompetenzen	Fragen	Strategien / Methoden
WÄHREND DEM LESEN		
<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeit aufrecht erhalten 	<p>Lese ich konzentriert? Wie kann ich mich noch besser konzentrieren?</p>	<p>Lesepausen einlegen individuelle Maßnahmen nach jedem Abschnitt und Kapitel Fragen stellen mehrmaliges Lesen Einsatz von Lernhilfen Verfahren zum Verstehen von Textstellen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sätze, satzübergreifende Einheiten und größere Sinneinheiten verstehen 	<p>Verstehe ich die Textstellen? Warum ist die Textstelle so schwer zu verstehen? Welche Strategie könnte helfen?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Erfassen von zentralen Begriffen und Kerngedanken 	<p>Welche Begriffe sind wichtig?</p>	<p>Begriffserklärungen geben Begriffsnetze zeichnen Begriffe abgrenzen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge herstellen zwischen Gelesenem und dem Vorwissen (Elaboration) 	<p>Wie verhält sich der Abschnitt zum bereits Gelesenen? Kenne ich Beispiele? Stimmt das Gelesene mit dem Vorwissen überein?</p>	<p>Anwendungsbeispiele suchen Argumentationen verfolgen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfen des Lernstils und des Zeitplans 	<p>Kann ich weiter so verfahren? Reicht die Zeit? Sind unverhoffte Schwierigkeiten aufgetreten?</p>	<p>neu planen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung des eigenen Verstehens 	<p>Verstehe ich den Text?</p>	<p>die Vorfragen beantworten den Text mündlich wiedergeben</p>

Kompetenzen	Fragen	Strategien / Methoden
NACH DEM LESEN		
<ul style="list-style-type: none"> • Reduktive Prozesse • Überprüfen des Lernerfolgs unter Berücksichtigung des Ziels, des Plans und der Aufgabe 	<p>Wie fasse ich das Gelesene zusammen?</p> <p>Wurden die Ziele erreicht? Kann ich den Inhalt wiedergeben? Kann ich die zentralen Begriffe erklären und anwenden? Welche Textstellen machen mir noch Schwierigkeiten?</p>	<p>zusammenfassen Skizzen – Grafiken – Netze Erklärungen geben Textstellen studieren</p>

Vgl. Titus Guldemann: Eigenständiges Lernen durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern, Stuttgart, Wien (Paul Haupt) 1996, 84 – 86

Vgl. Helmut Felix Friedrich / Per Michael Fischer / Hein Mandl / Thomas Weis (1987): Vom Umgang mit Lehrtexten. Ein Lern- und Lesestrategieprogramm. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF)

In dem angeführten Lehr- und Lernprogramm, dessen Adressaten ältere Jugendliche und Erwachsene sind, kommen Strategien so zahlreich vor, dass von einem Strategie-Repertoire die Rede sein kann. In dieses Repertoire sind verschiedene einzelne Strategietrainingssequenzen integriert und zusätzlich durch Selbststeuerungsstrategien erweitert.

Auf den damit hergestellten Zusammenhang von elaborativen, reduktiven und metakognitiven Strategien kommt es an, mit anderen Worten: darauf, „dass der Leser den Lernerfolg beim Lesen durch seine eigenen Steuerungsaktivitäten beeinflussen kann“ . (S. 123)

Die vorstehende Übersicht wurde nach dem 7. Kapitel des Programms (a. a. O., S. 122 ff.) von Titus Guldemann geordnet und zusammengefasst.

Da es eine Generalstrategie nicht gibt, bleibt Leserinnen und Lesern stets die Aufgabe, eine dem Leseziel angemessene Strategie auszuwählen. ! — „Viel hilft viel“: Das wäre für das Strategielernen ein Missverständnis! – Aber: „Ohne Wolle kann man nicht stricken!“