

## Lesen – ein Grundlagentext

Afra Sturm, Andrea Bertschi-Kaufmann

### 0 Einleitung

Lesen ist eine Fähigkeit, die in einer Gesellschaft wie der unserigen – man kann sie als Wissensgesellschaft bezeichnen –, immer wichtiger wird. So lässt sich zeigen, dass sich die Zahl der Berufe, die Lese- und Schreibfähigkeiten voraussetzen, von ca. 50% in den 50er-Jahren auf über 90% gestiegen ist. In diesem Kontext kann auch die PISA-Studie gesehen werden: Sie zeigt auf, dass nicht alle, wenn sie die Schule abgeschlossen haben, über die notwendigen Lesefähigkeiten verfügen.

Inzwischen hat sich auch die Erkenntnis durchgesetzt, dass der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen am Ende der Sekundarstufe oder des Gymnasiums nicht abgeschlossen ist, sondern dass sowohl auf BerufsschülerInnen als auch auf Studierende neue Anforderungen zukommen. Gerade Studierende einer Hochschule sind mit sehr viel neuen Textsorten konfrontiert, und das Studium ist konsequenter als bisher an wissenschaftlichen Standards ausgerichtet. In Bezug aufs Lesen bedeutet dies, dass die Studierenden vermehrt wissenschaftliche Texte lesen und dabei neue Lesestrategien entwickeln müssen, nicht zuletzt im Hinblick auf den Umgang mit Schwierigkeiten, die beim Lesen von Texten entstehen können.

In diesem Sinne kommen auf die Hochschulen und damit auch auf die Dozierenden neue Anforderungen bzw. Herausforderungen hinzu, gilt es doch, die Lesekompetenzen von Studierenden weiter zu fördern.

Wenn man vom Lesen und von den zu lesenden Texten spricht, kann man sehr Unterschiedliches meinen: Für die einen ist Lesen eher ein passiver Vorgang – man müsse doch einfach aufnehmen, was da geschrieben steht –, für die andern ist Lesen mehr mit Eigenaktivität verbunden (man müsse hin und wieder auch zwischen den Zeilen lesen können etc.).

Eine Klärung der Begriffe lohnt sich, gerade wenn es um Leseförderung gehen soll: Wir wollen deshalb im Folgenden die wichtigsten Begriffe so knapp wie möglich erläutern und in grössere Zusammenhänge einbetten. Zur Sprache kommen:

- 1) Was heisst Lesen?
- 2) Was ist ein Text?
- 3) Lesekompetenz
- 4) Lesestrategien
- 5) Leseförderung für fortgeschrittene Leserinnen und Leser – Konsequenzen für die Praxis

In den einzelnen Abschnitten heben wir wichtige Merksätze in blauen Kästchen hervor. Zusätzlich geben wir in rot unterlegten Kästchen Hinweise auf das eigentliche Glossar Lesen: Sie finden dort jeweils genauere Definitionen zu weiteren einzelnen Begriffen, aber auch weiterführende Ergänzungen, Beispiele oder Querverweise. Dieser Grundlagentext dient also nicht nur der Klärung der (Haupt-)Begriffe, sondern kann auch als eine Einführung in das Glossar Lesen gelesen werden.

Am Ende dieses Grundlagentextes finden Sie Hinweise auf die Literatur, die wir hinzugezogen haben, und auf weitere Quellen, die wir insbesondere für Beispiele verwendet haben, sei es im Glossar oder in den Übungen.

### 1 Was heisst Lesen?

Lesen setzt zum einen die Fähigkeit voraus, Wörter und Sätze zu entziffern (Dekodierung), zum anderen aber – sehr viel umfassender – die Fähigkeit zu verstehen, was das Gelesene bedeutet. Bedeutungen können aber nicht einfach abgelesen, sie müssen vielmehr hergestellt werden.

Wer liest und versteht, nimmt Signale aus dem Text auf, bringt sie untereinander in einen logischen Zusammenhang und bezieht sie auf Informationen, Vorstellungen und Erfahrungen, die er ausserhalb des Textes, in anderen Texten und Medien, im eigenen Leben, bereits gesammelt hat. Aus dieser Denk- und Kombinationsarbeit geht das Verstehen hervor. Die Verstehensarbeit ist also die Leistung der Lesenden: Sie geben dem Gelesenen Bedeutung, konstruieren Sinn und verwenden dafür Elemente aus dem Text, ihr Wissen über die Bedeutungen von Wörtern und Sätzen, ihre Vorstellungen, ihr Vorwissen und ihre Erfahrung.

Lesen ist ein aktiver Konstruktions- bzw. Verstehensprozess.

Wichtige Faktoren im Verstehensprozess sind folgende:

- 1) *Allgemeine Denkfähigkeit und Arbeitsgedächtnis*: Sie erlauben ein adäquates Erfassen des Schriftsystems und neuer Informationen sowie deren Einordnung in weiter zurückliegende Rezeptionen, das heisst verstehende «Aufnahmen» von Texten.
- 2) *Wahrnehmung von Textelementen*: das Wiedererkennen von Buchstaben und Wortbausteinen (= Dekodieren).
- 3) *Lernstrategiewissen*: Eine Voraussetzung des erfolgreichen Lesens ist die Planung des Lesevorgangs. Strategien können als mentale Programme verstanden werden, welche die Abfolge und die Gewichtung von Verarbeitungsschritten (Verstehensoperationen/Vorgehensweisen) im Umgang mit dem jeweiligen Text beeinflussen.
- 4) *Metakognition und Monitoring*: Damit eine flexible, dem jeweiligen Text angepasste Verarbeitung möglich ist, müssen die verfügbaren Strategien situations- und anforderungsgerecht ausgewählt, koordiniert und überprüft werden. Souveräne Leserinnen und Leser bauen auf die Fähigkeit, ihre Verfahren im Verlauf des Leseprozesses zu überprüfen und allenfalls zu korrigieren.

- 5) *Vorwissen*: Es erleichtert das Herstellen von Sinnzusammenhängen innerhalb des Textes und das Einordnen der Textinformationen in einen weiteren Bedeutungszusammenhang.
- 6) *Leseinteresse*: Die allgemeine Leselust, die besonderen thematischen Interessen, Erwartungen und Absichten beeinflussen die Wahl von Lesezielen. Diese wiederum leiten den Lese- bzw. den Konstruktionsprozess.

Die einzelnen Faktoren sind – für sich allein betrachtet – noch nicht sehr aussagekräftig. Welche Rolle beispielsweise das Vorwissen genauer spielt, wird erst ersichtlich, wenn es in ein Textmodell eingebettet wird, deren Grundfrage lautet: Was ist eigentlich ein Text?

**Glossar:**

- Dekodierung
- Lernstrategien
- Lesemotivation
- Lesestrategien
- Leseziel
- Metakognition
- Vorwissen

## 2 Was ist ein Text?

Die Ansicht, dass Lesen als ein aktiver Konstruktionsprozess zu verstehen ist, setzt einen bestimmten Textbegriff voraus: Text kann damit nicht das sein, was auf einem Blatt Papier steht und von einem Leser oder einer Leserin nur erfasst werden muss, sondern Text ist etwas, das erst noch im Kopf der Lesenden aufgebaut werden muss.

Mit dem Begriff «Text» kann zweierlei gemeint sein:

- a) **Der materielle Text:** Das, was auf dem Blatt Papier steht.
- b) **Der kognitive Text:** Das, was sich die Lesenden im Kopf aufbauen.

Wie muss man sich nun das Zusammenspiel der Leserin oder des Lesers und dem materiellen Text vorstellen? Oder besser: Wie können wir in unseren Köpfen einen (kognitiven) Text aufbauen?

Beim Lesen bildet der materielle Text zwar zunächst den Ausgangspunkt: Als Leser oder Leserin müssen wir den materiellen Text aber *interpretieren* (vgl. Abbildung 1).

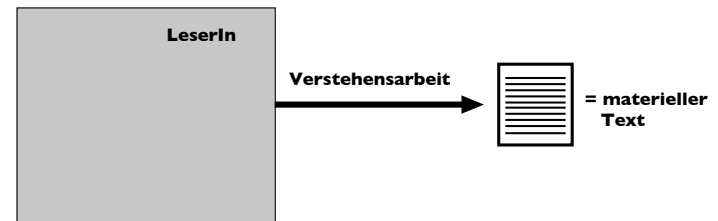


Abbildung 1

Um einen materiellen Text interpretieren zu können, müssen mehrere Bedingungen erfüllt sein: So kann man einen materiellen Text nur als Text interpretieren, wenn man die Zeichen als Schriftzeichen erkennt. Darüber hinaus braucht es sprachliches Wissen, Weltwissen, Textsortenwissen usw. Anders gesagt: Um Texte interpretieren bzw. verstehen zu können, muss man über vielfältiges Vorwissen verfügen und gleichzeitig auch das Vorwissen aktivieren, sei es Sprach- oder Weltwissen:

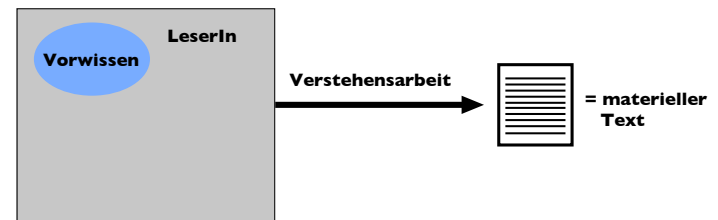


Abbildung 2

Dass das Vorwissen eine zentrale Rolle spielt, zeigt das folgende Beispiel: Wenn Sie Abbildung 3 betrachten und sich überlegen, ob das für Sie ein Text ist, werden Sie dies für sich vermutlich mit Nein beantworten.

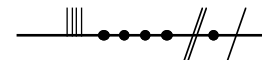


Abbildung 3

Dieses Beispiel dürfte für Sie irgendetwas Grafisches oder sonst eine Art Kritzelei darstellen, mit ziemlicher Sicherheit aber kein Text. Das hat damit zu tun, dass Sie hier keine Schriftzeichen erkennen können. Wenn Sie aber erfahren, dass es sich um eine alte irische Schrift handelt, nämlich Ogham, die auch eine alphabetische Schrift ist – wenn Sie also über entsprechendes Schriftsystemwissen verfügen –, dann werden Sie in diesem Beispiel vermutlich einen (materiellen) Text erkennen. Wenn Sie zudem noch wissen, dass es sich um eine alphabetische Schrift handelt und wie die einzelnen Zeichen zu lesen sind, dann können Sie auch einen Text in Ihrem Kopf, d.h. einen kognitiven Text aufbauen. Das ist – wie gezeigt – wesentlich von Ihrem Vorwissen und Ihrer Verstehensarbeit abhängig.

Texte entstehen und werden immer in konkreten Situationen gelesen, das heisst, Texte sind immer in bestimmte Situationen eingebettet. Für die Interpretation braucht es also mehr als «nur» sprachliches Wissen und Weltwissen: Das Vorwissen muss auch Situationswissen umfassen.

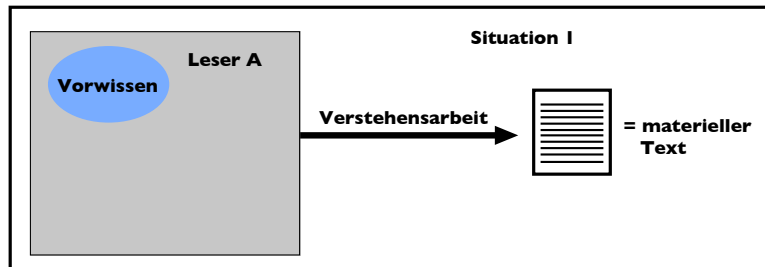


Abbildung 4

Auch dazu ein kleines Beispiel: Wenn Sie jemanden anrufen wollen, Sie kennen aber die entsprechende Telefonnummer nicht und haben gleich ein Telefonbuch zur Hand, werden Sie vermutlich im Telefonbuch nachschlagen und dort auch fündig werden. In Bezug auf ein Telefonbuch ist das gewissermassen die «klassische» Situation. Denkbar ist aber auch Folgendes: Sie sind auf der Suche nach einem ungewöhnlichen oder speziellen Vornamen und haben die herkömmlichen Vornamenbücher schon erfolglos gesichtet. Da fällt Ihnen ein, dass das Telefonbuch durchaus als Quelle für Vornamen genutzt werden kann, und Sie machen sich an die Arbeit ...

Dieses Beispiel zeigt, dass Texte nicht nur in einer bestimmten Situation stehen, sondern dass Leser und Leserinnen in Bezug auf ein und denselben Text ganz unterschiedliche Leseziele verfolgen können, nicht zuletzt in Verbindung mit der konkreten Situation:

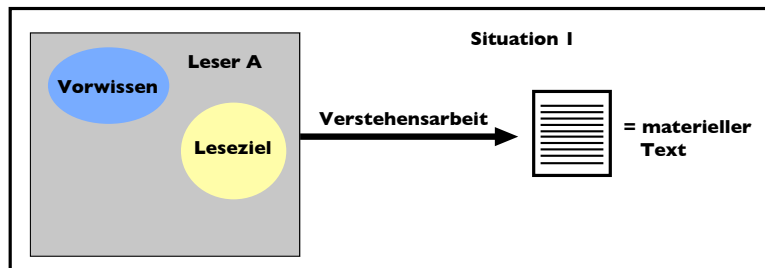


Abbildung 5

Insgesamt gesehen kann daraus folgender Schluss gezogen werden: Erst im Zusammenspiel all dieser Faktoren ist es möglich, einen zusammenhängenden Text im Kopf aufzubauen:

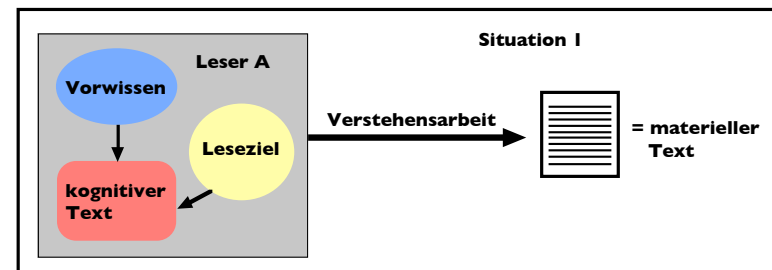


Abbildung 6

Ein und derselbe Leser bzw. ein und dieselbe Leserin kann einen (materiellen) Text in unterschiedlichen Situationen, mit unterschiedlichem Leseziel lesen: Der Leser bzw. die Leserin baut dann entsprechend auch ganz unterschiedliche kognitive Texte auf. Andere Leserinnen und Leser, die zudem noch ganz anderes Vorwissen mitbringen, werden ebenfalls einen anderen Text in ihren Köpfen aufbauen:

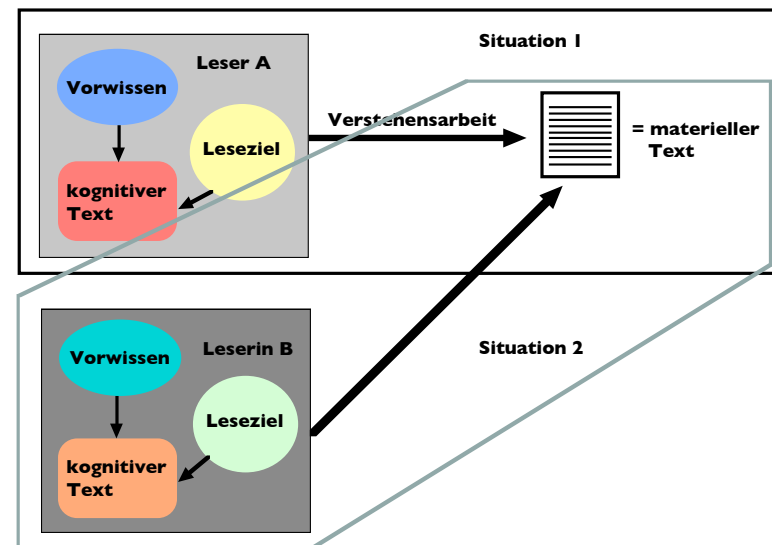


Abbildung 7

Betrachtet man Lesen in einem solch skizzierten Textmodell, wird deutlich, dass mehrere Teilfähigkeiten bzw. -kompetenzen zusammenspielen. Nochmals anders formuliert: Lesen ist also ein individueller Verstehensprozess, in ihm realisieren sich – mit je unterschiedlichen Anteilen – jene Teilfähigkeiten, die im Begriff der Lesekompetenz zusammengefasst sind.

**Glossar:**

- G Situations- und Handlungswissen
- G Sprachwissen
- G Text
- G Textsorte
- G Textverstehen
- G Vorwissen aktivieren
- G Weltwissen

**Übungen:**

- Ü Text

### 3 Lesekompetenz

Unter «Kompetenzen» versteht man zunächst einmal ganz allgemein kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die grundsätzlich erlernbar sind und über die jemand verfügt bzw. die jemand erworben hat. Mit diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten kann jemand (bestimmte) Probleme in ganz verschiedenen Situationen erfolgreich lösen, das Planen und Handeln auch (mehr oder weniger) bewusst kontrollieren und die motivationale Bereitschaft steuern.

Wendet man einen solchen Kompetenzbegriff auf das Lesen an, lässt sich Lesekompetenz wie folgt fassen:

Als *Lesekompetenz* wird die Fähigkeit bezeichnet, verschiedene Texte lesen sowie verstehen und damit die Aufgaben lösen zu können, welche einem die Textwelt aufträgt.

Das Projekt PISA versteht Lesen in einer mit dieser Definition weitgehend übereinstimmenden Weise: Der Umgang mit Schriftlichkeit stellt in unserer Kultur eine grundlegende Form der Weltaneignung dar, einen spezifischen Horizont des Weltverstehens und der Erfahrungsverarbeitung. Die Bedeutung der Lesefähigkeit ist damit eine dreifache und kann mit den folgenden Stichworten zusammengefasst werden:

- 1) *Zugang*: Lesekompetenz ist die Voraussetzung zur Teilhabe an Information und Kommunikation.
- 2) *Mitgliedschaft*: Menschen, die über Lesekompetenz verfügen, sind Mitglied jenes Teils der Gesellschaft, in dem Schriftlichkeit eine zentrale Rolle spielt.
- 3) *Entwicklungsfähigkeit in der Wissensgesellschaft*: Leserinnen und Leser verfügen über eine für das Lernen entscheidende Fähigkeit.

Kurz: In der modernen Gesellschaft ist Lesekompetenz eine notwendige Voraussetzung sozialer Handlungskompetenz.

Damit sind erst einmal die Funktionen der Lesekompetenz genannt, noch nicht aber deren Merkmale. Tatsächlich umfasst Lesen ein ganzes Bündel von Fähigkeiten. Das Modell, welches im deutschen Forschungsverbund «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft» entwickelt wurde, fasst die verschiedenen Teilkompetenzen, die alle zum Lesen gehören, in *fünf Dimensionen der Lesekompetenz* zusammen:

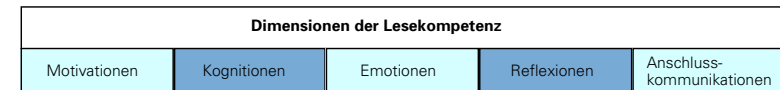


Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Modell «Lesekompetenz im Sozialisationskontext» von Hurrelmann (2002b)

Was mit diesen fünf Dimensionen der Lesekompetenz gemeint ist, soll hier nur kurz und anhand weniger Beispiele skizziert werden:

- 1) *Motivation*: Lesemotivation bezeichnet die Fähigkeit, schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen, ihnen mit einer positiven Erwartung zu begegnen und in der Rezeption Zielstrebigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis zu verstehen aufrechtzuerhalten. Das Motiviertsein ist also nicht nur Voraussetzung zum Lesen, sondern selbst ein Teil von Lesekompetenz.

Beispiel: Wir alle haben vermutlich schon die Erfahrung gemacht, dass das Lernen einer Fremdsprache mit hohem Gewinn verbunden sein kann. Das Lesen eines Originaltextes in der fremden Sprache kann dabei ein wichtiges Ziel sein. Gerade am Anfang braucht das jedoch viel Ausdauer, muss man doch viele Wörter nachschlagen, um den Text verstehen zu können. Das Bedürfnis, den Text zu verstehen, und die Ausdauer, die hier an die Häufigkeit des Nachschlagens gekoppelt ist, können in einem solchen Fall ein fragiles Gleichgewicht bilden. Für StudienanfängerInnen stellt sich die Situation manchmal mit wissenschaftlichen Texten ganz ähnlich dar: Verstehen sie zu viele Fachbegriffe nicht, sinkt die Lesemotivation erheblich.

- 2) *Kognitionen*: Zu dieser Dimension gehören die verschiedenen Leistungen, die das Textverstehen im engeren Sinn ausmachen – die Buchstaben- und Worterkennung, die Dekodierung von Bild- und Grafikelementen, das Erkennen von sogenannt lokaler und globaler Kohärenz.

Lokale Kohärenz (=lokaler Zusammenhang) lässt sich anhand eines (literarischen) Beispiels leicht zeigen:

- a) Einmal im Monat kommt er, nistet sich ein, bleibt drei Tage. Im Hals, wo sonst Gurgel! raten Ahnungslose. Längst versucht, längst alles versucht. Er bleibt drei Tage. – Dreckfrosch.

Bei diesem Beispiel – es handelt sich um den Anfang von Markus Werners Roman «Froschnacht» – besteht die lokale Kohärenz darin, dass zwischen «er» und «Dreckfrosch» ein Zusammenhang hergestellt wird.

Globale Kohärenz oder globaler Zusammenhang bezieht sich auf das Verstehen des Textganzen und die Einordnung in bereits bestehende Wissenszusammenhänge. Ob ein Leser oder eine Leserin globale Kohärenz bilden kann, lässt sich oft dahingehend

überprüfen, ob die Person in der Lage ist, dem Text oder grösseren Abschnitten einen eigenen «Titel» zu geben.

- 3) *Emotionen*: Ähnlich wie die Motivation sind auch die Emotionen, welche das Lesen begleiten und intensivieren, unverzichtbare Teilaspekte des Lesens als kulturelle Praxis. Gemeint ist damit u.a., dass Texte bedürfnisbezogen ausgewählt und dass eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit der Lektüre verbunden werden. Diese Aspekte sind bisher vor allem im Umgang mit der erzählenden Literatur beachtet worden.

Beispiel: Zum Verstehen einer Geschichte (oder eines ganzen Romans) gehört, dass wir nicht nur die Handlung der Figuren und damit das äussere Geschehen mitverfolgen, sondern auch ihre Beweggründe, die sie zum Handeln führen, sowie ihre Gefühle und Gedanken.

Auch Sachtexte werden aber mit emotionaler Beteiligung gelesen, sie trägt zum ausdauernden Lesen, Verarbeiten und Verstehen bei.

Beispiel: Hin und wieder sind in Zeitungen Briefe von empörten Lesern oder Leserinnen abgedruckt, die ankündigen, sie würden das Abonnement auflösen, da sie mit dem Inhalt eines Artikels ganz und gar nicht einverstanden seien. Solche Briefe können durchaus so interpretiert werden, dass diese LeserInnen einen bestimmten (sachlichen) Artikel mit hoher emotionaler Beteiligung gelesen haben.

- 4) *Reflexionen*: Zu dieser Dimension gehört u.a. jene Fähigkeit, die traditionell als «Nachdenken über Texte» bezeichnet wird, konkret: das Verarbeiten und kritische Bewerten von Textinhalten, das Erkennen der Textabsicht und das Einordnen des Textsinns in grössere Zusammenhänge. Weiter gehören zur Dimension der Reflexionen auch das Nachdenken über den eigenen Leseprozess, die sogenannten Metakognitionen.

Beispiel: Wer an einem 1. April eine Zeitung liest, ist gut beraten, die Artikel besonders kritisch zu lesen ...

- 5) *Anschlusskommunikation*: Gemeint ist damit die Fähigkeit, sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen, dabei das eigene Textverständnis zu erweitern, zu korrigieren und den Text auf diese Weise neu zu durchdringen. Nicht zuletzt geht es dabei auch um Toleranz gegenüber anderen Interpretationen und darum, einen Konsens bezüglich der Bedeutungen auszuhandeln.

Beispiel: Der Austausch über Gelesenes kann oft ganz nebenbei erfolgen. Wie oft kommt es doch vor, dass wir, nachdem wir einen Zeitungsartikel oder manchmal sogar nur eine Schlagzeile gelesen haben, jemandem zurufen: «Hast du schon gelesen, dass ...?» Solch zwanglose Formen des Austauschs sind nicht immer möglich oder manchmal auch nicht ergiebig genug: Lesegruppen können gerade während des Studiums eine (organisierte) Form des Austauschs sein.

Geordnet nach diesen fünf Dimensionen umfasst Lesen ein ganzes Bündel von Fähigkeiten (Teilkompetenzen); diese werden je nachdem, welche Art von Text vorliegt, in unterschiedlichem Mass gebraucht. Sachtexte, Informationstexte oder literarische Texte verlangen je besondere Leseweisen, wobei die eben beschriebenen Teilkompetenzen auf

je unterschiedliche Weise aktiviert werden müssen. Hilfreich sind dabei die sogenannten Lesestrategien.

#### **Glossar:**

- G Anschlusskommunikation
- G Gelesenes einordnen
- G Kohärenzbildung
- G Leseanforderung
- G Lesekompetenz
- G Lesemotivation
- G Reflexion
- G Textsorte
- G Textverstehen
- G Vorentlastung

#### **Arbeitstechniken:**

- AT Lesegruppen

## **4 Lesestrategien**

Lese- und Schreibstrategien können als eine spezielle Gruppe oder Ausprägung der Lernstrategien betrachtet werden: Lernstrategien dienen hauptsächlich dazu, das eigene Lernen zu steuern, wobei zwischen der Anwendung von Lernstrategien und dem (blossenen) Wissen darüber unterschieden werden muss. Auf das Lesen bezogen lässt sich das wie folgt übertragen:

Mit **Lesestrategien** meint man die Fähigkeit, das eigene Lesen steuern bzw. regulieren zu können.

Lesestrategien sind damit im Wesentlichen Techniken, die bewirken, dass man Texte bzw. Textinhalte besser verstehen und auch behalten kann. Sie müssen jedoch von der Leserin oder vom Leser flexibel eingesetzt werden können, das heisst:

- Lesestrategien müssen den jeweiligen Anforderungen und der Situation angemessen ausgewählt werden.
- Es müssen passende Lesestrategien kombiniert und allenfalls an die Situation, an die Anforderungen angepasst werden.

Gute Leserinnen und Leser verfügen über verschiedene Lesestrategien und können sie je nach Situation oder Bedarf einsetzen. Nicht zuletzt passen sie ihre Lesestrategien an die jeweiligen Leseanforderungen an, das heisst insbesondere an den zu lesenden Text und das Leseziel, das sie verfolgen. Lesestrategien sind damit immer auch in konkrete Situationen eingebettet. Des Weiteren lässt sich zeigen, dass gute Leserinnen und Leser die Lesestrategien hauptsächlich zur Überwachung ihres eigenen Leseverständnisses ein-

setzen. Je geübter sie darin sind, desto automatisierter laufen die entsprechenden Prozesse ab.

Der Erwerb von Lesestrategien – das gilt generell für Lernstrategien – dauert lange Jahre und ist, wie häufig betont wird, mit Abschluss der Volksschule keineswegs beendet. Bestimmte Lesestrategien werden gar erst im Gymnasium oder auch erst während des Studiums erworben. Insbesondere an Fachhochschulen wird in der Regel jedoch vorausgesetzt, dass die Studierenden die fürs Studium notwendigen Lesestrategien bereits beherrschen. Dabei wird aber u.a. übersehen, dass die Studierenden im Studium mit ihnen bis dahin unbekannt Textsorten konfrontiert werden, seien es Fachartikel, Fachbücher, Berichte, teilweise auch Protokolle usw.

Lesestrategien sind trainierbar. Allerdings führt ein Training, das nicht in sinnvolle Situationen eingebettet ist, nicht zum gewünschten Resultat: Isoliertes Trainieren von Lesestrategien führt zwar dazu, dass man über sie Bescheid weiss, nicht aber, dass man sie in den entscheidenden Situationen anwenden kann, und zwar möglichst automatisiert.

Leseförderung muss auch für fortgeschrittene Leserinnen und Leser ein Lesetraining anbieten: Eine umfassende Leseförderung darf sich aber nicht auf ein blosses Training beschränken. Wie eine umfassende Leseförderung für fortgeschrittene Leserinnen und Leser aussehen kann, wird im folgenden Abschnitt skizziert.

#### **Glossar:**

- G Arbeitstechnik
- G Lernstrategien
- G Leseanforderungen
- G Lesestrategien (enthält eine Übersicht über die wichtigsten Strategien)
- G Leseziel
- G Metakognition
- G Reflexion
- G Textsorten

#### **Arbeitstechniken:**

- AT Erstbearbeitung
- AT Gelesenes einordnen
- AT Genaues Lesen
- AT Inhalte behalten/aufbewahren
- AT Kerngedanken herausarbeiten
- AT Kritisches Lesen (Relevanzprüfung)
- AT Leseplanung
- AT Leseziel klären
- AT Schwierige Texte
- AT Textsichtung
- AT Überfliegendes Lesen
- AT Unterstreichen
- AT Vorentlastung

#### **Übungen:**

- Ü Erstbearbeitung
- Ü Inhalte behalten/aufbewahren
- Ü Kritisches Lesen
- Ü Schwierige Texte

## **5 Leseförderung für fortgeschrittene Leserinnen und Leser – Konsequenzen für die Praxis**

Im Hinblick auf die verschiedenen Anforderungen, welche sich mit dem gegenwärtigen Textangebot an die Rezipientinnen und Rezipienten stellen, muss Lesen grundsätzlich auf verschiedenen Wegen unterstützt werden. Bewährt haben sich folgende drei Zugänge: Leseförderung, literarische Bildung und Lesetraining.

### **5.1 Leseförderung**

«Leseförderung» wird oft generell verwendet für die Bemühungen, die Lesepraxis bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anzuregen und zu stabilisieren. Im engeren Sinn sind mit «Leseförderung» aber erst einmal die Aktivierung der Lesetätigkeit gemeint, die Anregungen zum Lesen, die Förderung von Leseinteressen und → Lesemotivation. Unter diesem Aspekt ist weniger wichtig, *was* jeweils gelesen wird, Leseförderung verlangt eine grösstmögliche Toleranz gegenüber den Vorlieben der Lesenden. Wichtig ist hingegen, *dass* gelesen wird, dass der Kommunikation im Umgang mit Texten genügend Raum gegeben und dass ein animierendes Angebot an Büchern und Medien zur Verfügung steht.

Kommunikation über die interessegeleiteten Lektüren und ein vielseitiges Buch- und Medienangebot sind – darüber ist man sich in Fachkreisen einig – auch Aufgaben der Hochschulen. Sie kommen diesen Aufgabe u.a. nach

- mit der Einrichtung von Leseräumen,
- mit der Förderung von Lesezirkeln, von Leseclubs und Ähnlichem,
- mit kulturellen Angeboten.

Leseräume und Lesezirkel bzw. -gruppen können ein (einfaches) Hilfsmittel darstellen, um die Anschlusskommunikation auch an Hochschulen für die Studierenden leichter zugänglich zu machen. Gerade Studierende, die noch am Anfang ihres Studiums stehen, machen oft die frustrierende Erfahrung, dass sie einen Fachtext nicht verstehen, auch wenn sie ihn mehr als einmal lesen. Ein Austausch mit andern kann ihnen aufzeigen, dass andere mit ähnlichen Schwierigkeiten kämpfen, sie können sich gegenseitig Tipps geben, im Gespräch mit andern neue Zugänge zum Text gewinnen und sich vielleicht sogar zu neuen «Leseabenteuern» verführen lassen (seien es Sachtexte oder auch literarische Texte). Analog zu literarischen Salons können Lesegruppen in ein Unterrichtskonzept eingebunden werden: Sie können zu wichtigen Grundlagenwerken initiiert und mit einem Leitfaden für die Gesprächsführung ausgestattet werden.

Kulturelle Angebote an Hochschulen können thematische Buchausstellungen sein, eine Präsentation von Neuerscheinungen bis hin zu einer Präsentation von Büchern für den Ferienkoffer. Aber auch Autoren- oder Autorinnenlesungen können ihren Platz an Hochschulen haben; verbindet man dies mit Sachtexten, wäre auch denkbar, dass eine Autorin oder ein Autor eines zentralen Grundlagenwerks zu einem Vortrag eingeladen wird usw.

## 5.2 Literarische und fachliche Bildung

Mit «literarischer Bildung» ist die Begegnung mit poetisch gestalteter Sprache gemeint, die Verarbeitung ästhetischer Formen und das Anlegen eines Repertoires mit literarisch vergleichsweise hoch bewerteten Texten. Ähnlich wie die Leseaktivität im Rahmen der Leseförderung soll auch das literarische Lernen von den inhaltlichen Interessen der Lesenden ausgehen. Anders als bei der Leseförderung geht es hier aber darum, auch zunächst eher sperrige Texte zugänglich zu machen und literarische Symbole nach und nach aufzuschlüsseln. Literaturverstehen ist ein Prozess, den die Lesenden weitgehend selber gestalten, Schulen und Hochschulen sollen sie dabei mit einer anregenden Werk Auswahl und mit kursorischen Angeboten (Verstehenshilfen) unterstützen. Als hilfreich und anregend haben sich unter anderem die folgenden Unterrichtsideen erwiesen:

- Gattungen mit einer Beispielsammlung und einem allen zur Verfügung stehenden Bogen mit wichtigen Gesichtspunkten für die Beobachtung präsentieren; die Lernenden wählen aus, lesen und sammeln, was sie bearbeitet haben, was ihnen gefallen hat, was sie beeindruckt.
- «Literarische Salons» in über mehrere Wochen einrichten: Lesegruppen vertiefen sich in ein Werk, für die Gesprächsleitung wird ein Leitfaden zur Verfügung gestellt.
- Lesen im Wechsel von Buch und Hörbuch: Mit einem Ensemble von gedruckter Textvorlage und sorgfältig besprochenem Hörbuch bietet sich die Möglichkeit, längere Texte teils hörend, teils lesend aufzunehmen.
- Mediale Umsetzungen von Literatur aufnehmen, geniessen und verstehen: Verfilmte Literatur sollte (zusammen mit den literarischen Vorlagen) ebenfalls in die Kurse einbezogen werden.
- Figuren und ihre Beziehungen verstehen – im Film: Zentral beim literarischen Lesen ist das empathische Verstehen der Figuren, ihrer Empfindungen, Motive und Handlungen. Entsprechende Lernschritte lassen sich nicht nur im direkten Umgang mit literarischen Werken oder mit deren Verfilmungen machen, sondern je nachdem auch in der Auseinandersetzung mit Filmen, die nicht auf Textvorlagen zurückgehen, die aber Figurendarstellungen in quasi-literarischer Art bieten, wie u.a. Altmans Film «Gosford Park».

Ziel einer so verstandenen «literarischen Bildung» ist also erst einmal der Zugang zur Welt der so genannten Hochwert-Literatur und die Erfahrung, dass einzelne Werke «verstanden» und mit persönlichem Gewinn gelesen werden können. Ziel ist hingegen *nicht*, dass ein ganzer Literaturkanon in kürzerer Zeit verarbeitet wird. Letzteres würde eine Überforderung für Lehrende und Lernende darstellen.

Einzelne Aspekte der literarischen Bildung können durchaus auf die (fachspezifische Bildung) übertragen werden: In jedem Fach können wichtige (Grundlagen-)Texte zusam-

mengestellt und eventuell auch als Reader präsentiert werden. Hat sich in einem Fach eine neue Richtung, ein neuer theoretischer Ansatz etabliert, können dazu entsprechende «Salons» oder eben Lesegruppen eingerichtet werden.

## 5.3 Lesetraining

Im Unterschied zu den beiden Aufgaben der Leseförderung und der literarischen und fachlichen Bildung zielt das Lesetraining auf die Bewältigung der eher technischen Herausforderungen, welche Texte an die Lesenden stellen. Unter anderem geht es um die Wahrnehmung und Verarbeitung von Textelementen, um die Erkennung ihrer Bezüge und damit des Textzusammenhangs und um die Klärung des Textsinn. Lernende werden sich diesen Herausforderungen dann selbständig stellen können, wenn sie die dafür notwendigen Techniken und insbesondere die jeweils hilfreichen Lese Strategien zur Verfügung haben. *Lesetechniken* bzw. *Lesestrategien* (Strategien der Leseplanung) können und müssen auch die erwachsenen Leserinnen und Leser laufend verbessern; besonders effektiv ist hier ein Angebot zum Lesetraining, welches teils in der Gruppe, teils individuell genutzt werden kann. Wichtige Trainingselemente sind insbesondere

- Aufgaben, mit denen das überfliegende Lesen und das Überblicken eines Textes geübt werden kann (Orientierung im Text);
- Aufgaben, mit welchen die wichtigsten Textteile und deren Inhalte zusammengestellt werden (Festhalten und Dokumentieren von Kerninformationen);
- Aufgaben, mit denen die Bewältigung schwieriger Textstellen trainiert wird (Klärung von Unverstandenen, wobei jeweils zuerst die Stellen geklärt werden müssen, die für das Gesamtverständnis zentral sind);
- Aufgaben, anhand derer die Textstruktur beschrieben und verstanden wird, so dass sie auch für das eigene Schreiben direkt übernommen oder abgewandelt werden kann.

Aufgaben dieser Art müssen in möglichst sinnvolle Situationen eingebettet werden. Werden die Studierenden dazu angehalten, alle möglichen Texte zusammenzufassen, wird man feststellen können, dass die wenigsten Studierenden dem nachkommen, im Gegenteil: sie empfinden dies als eine mühsame und kaum sinnvolle Aufgabe: Die meisten wissen denn auch nicht, was sie mit den Zusammenfassungen anfangen sollen. Führt man Techniken des Zusammenfassens ein, wenn es beispielsweise um eine konkrete Prüfungsvorbereitung geht, haben die Studierenden ein grösseres Interesse daran (bewährt hat sich hier der Ansatz, Studierende in kleineren Gruppen eine gemeinsame Zusammenfassung schreiben zu lassen, bilden sie auf diese Woche doch gleich eine Art Lesegruppe). Wenn man dagegen Techniken einführt, die das Gelesene im Hinblick auf eine noch zu schreibende Diplomarbeit zu verarbeiten helfen, wird man andere oder auch weitere Hilfsmittel aufzeigen.

Die Übungen oder Arbeitstechniken, die wir mit dem Glossar zur Verfügung stellen, müssen möglicherweise – je nach Fach oder Disziplin – angepasst, vor allem mit eigenen Beispielen und Texten ergänzt werden. Die Sammlung ist des Weiteren nicht vollständig: Wir erhoffen uns, dass Ihnen das Glossar Anregungen bietet, um selber Übungen zusammenstellen zu können.

---

## 6 Literatur- und Quellenhinweise

Die hier aufgeführten Literatur- und Quellenhinweise umfassen auch jene, die wir für das Glossar verwendet haben.

- Artelt, Cordula et al. (2005): *Expertise – Förderung von Lesekompetenz*. Berlin/Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung (= Bildungsreform Band 17).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter (Hrsg.) (2004): *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. München: Juventa.
- Bonfadelli, Heinz (1999): *Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung*. In: Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. K. G. Saur: München. S. 86–144.
- Bundesamt für Statistik (2005). Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills). Bearbeitet von Philippe Hertig und Philipp Notter. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Christmann, Ursula und Groeben, Norbert (1999): *Psychologie des Lesens*. In: Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur. S. 145–223.
- Christmann, Ursula und Groeben, Norbert (2002): *Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten*. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelman (Hrsg.): *Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 150–173.
- Dehn, Mechthild; Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun und Spinner, Kaspar H. (1999): *Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung*. In: Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur. S. 568–637.
- Hurrelmann, Bettina (2002a): *Leseleistung – Lesekompetenz: Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: *Praxis Deutsch* 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelman (Hrsg.): *Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 275–286.
- Klemm, Michael (2004): *Schreibberatung und Schreibtraining*. In: Karlfried Knapp, Gerd Antos, Michael Becker-Mrotzek und Arnulf Deppermann (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. A. Francke: Tübingen/Basel. S. 120–142.
- Lindauer, Thomas (2000): *Was ist ein Text?* In: *Praxis Deutsch* 161, S. 38–43.
- Möller, Jens und Schiefele, Ulrich (2004): *Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz*. In: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt und Petra Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101–124.

Nussbaumer, Markus (1993): *Textbegriff und Textanalyse*. In: Peter Eisenberg und Peter Klotz (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart. (= Deutsch im Gespräch). S. 63–84.

Richter, Tobias und Christmann, Ursula (2002): *Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede*. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelman (Hrsg.): *Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 25–58.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.

Willenberg, Heiner (2004): *Lesestrategien*. In: *Praxis Deutsch* 187, S. 6–15.

### Quellen

[de.wiktionary.org/wiki](http://de.wiktionary.org/wiki)

[de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite](http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite)

Schiesser, Daniel und Nodari, Claudio (2004): *Techniken des Leseverstehens*. Bern: h.e.p.

[www.nzz.ch/folio](http://www.nzz.ch/folio)

[www.teachsam.de/arbtec.htm](http://www.teachsam.de/arbtec.htm)

---

### Adresse der Autorinnen

Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
Institut für Forschung + Entwicklung  
Zentrum Lesen  
Kasernenstrasse 20  
5000 Aarau

[andrea.bertschi@fhnw.ch](mailto:andrea.bertschi@fhnw.ch)

[afra.sturm@fhnw.ch](mailto:afra.sturm@fhnw.ch)