

Maik Philipp

Lesestrategien – wirksame Werkzeuge für das Textverstehen

Zusammenfassung

Lehrende in der Erwachsenenbildung stehen permanent vor der Frage, welche didaktischen Arrangements sie für ihre Lese- und Schreibkurse verwenden sollen. Hierfür offeriert die empirische Leseforschung Antworten, denn sie zeigt, welche Förderansätze zumindest in der Schule wirken. Als besonders vielversprechend gilt die Vermittlung von verschiedenen Lesestrategien. Diese lassen sich wie Handwerkszeug lernen – auch in Kursen für Erwachsene.

Résumé

Dans le cadre de la formation d'adultes, les enseignant-e-s se trouvent en permanence confronté-e-s à la difficulté du choix des modalités didactiques pour leurs cours en lecture et écriture. La recherche empirique dans le domaine de la lecture apporte des réponses en montrant quelles pistes fonctionnent en milieu scolaire. L'enseignement de différentes stratégies de lecture apparaît comme une voie particulièrement prometteuse. Autant d'outils que l'on peut apprendre à maîtriser même, également dans des cours réservés aux adultes.

Was sind Lesestrategien?

Angenommen Sie planen eine Reise durch Skandinavien und wollen dort in preisgünstigen Unterkünften übernachten. Sie stossen bei Ihrer Recherche im Internet auf diverse Websites mit Angeboten, aber leider nur in der Landessprache. Wie gehen Sie dann vor? Nutzen Sie eine Online-Übersetzung? Schauen Sie sich erst einmal die Fotos an und entscheiden sich anhand der Bilder, ob es sich lohnt, sich weiter mit dieser Unterkunft zu befassen? Suchen Sie nach einem Link, der auf eine englische Übersetzung verweist? Oder tun Sie etwas völlig anderes? Wenn Sie nicht gleich die Flinte ins Korn werfen, handeln Sie (vielleicht unbewusst) wie gute Leserinnen und Leser, die beim Lesen Verständnisprobleme haben. Sie wenden Lesestrategien an und steuern damit absichtsvoll Ihren Leseprozess mit dem Ziel des Textverstehens.

Leseschwache Erwachsene dürften vor einer Aufgabe wie der eben skizzierten schnell kapitulieren, weil sie kaum Strategien in ihrem «Strategie-Köcher» haben – und wenn, dann solche, die kaum nützen. Personen, die professionell viel lesen (z. B. Anwältinnen oder Professorinnen), haben hingegen ein besonders grosses Repertoire an Lesestrategien, das sie flexibel nutzen. Bis zu 300 einzelne Lesestrategien liessen sich allein in einem einzigen Forschungsüberblick unterscheiden (Pressley & Afflerbach, 1995). Die grosse Vielfalt macht es nötig, Lesestrategien je nach Absicht und Zweck zu bündeln. Für die Zwecke dieses Beitrags und lesedidaktische Entscheidungen sind die (meta-)kognitiven Strategien von besonderem Interesse, da sie am stärksten auf die eigentliche Auseinandersetzung mit Texten abzielen. Strategien als bewusste, gezielt aktivierbare mentale Aktivitäten können sich auf den direkten Um-

gang mit Texten beziehen (= kognitive Strategien) oder auf die Überwachung, Steuerung und Regulation der kognitiven Strategien (= metakognitive Strategien).

Die kognitiven Strategien lassen sich in zwei Untergruppen untergliedern. Im Falle der *Organisationsstrategien* geht es darum, das Verhältnis von Textinformationen und -teilen zueinander zu klären. In aller Regel werden dabei die Textinformationen verknüpft. Gängige Strategien sind Unterstreichungen von Schlüsselwörtern, Notizen am Textrand, in einem Heft oder einer Datei, das Erstellen von Schaubildern und das Schreiben von Zusammenfassungen. *Elaborationsstrategien* als zweite Untergruppe dienen dazu, Informationen dauerhaft abzuspeichern, sodass sie Teil des Wissens werden. Damit geht einher, dass die lesende Person den Text verstanden haben muss. Beispiele für diese Form von Strategien sind das Aktivieren des eigenen Vorwissens vor der Lektüre, das Formulieren von Fragen an den Text und das Finden neuer Beispiele. Besonders wichtig ist unter der Perspektive des Strategieerwerbs auch, dass Strategien wiederholt angewendet werden, um ihre Teilschritte dauerhaft im Gedächtnis zu verankern (Friedrich & Mandl, 2006).

Metakognitive Strategien, die gewissermassen über den kognitiven ablaufen, werden üblicherweise in drei Teilgruppen eingeteilt. Die erste Gruppe, *Planungsstrategien*, besteht aus Prozeduren, in denen jemand bewusst Anforderungen von Leseaufträgen und Texten bestimmt, einen Leseplan erstellt und die passende (kognitive) Strategie auswählt. In die zweite Subgruppe, *Überwachungsstrategien*, fallen all jene Prozesse, in denen eine lesende Person kontrolliert, ob sie den Text verstanden hat oder beim Lesen noch bei der Sache ist. Wenn dies nicht der Fall ist, kommt bei geübten

Leserinnen und Lesern die dritte Form von Lesestrategien zum Einsatz: die Regulationsstrategien. Sie beinhalten vor allem die bewusste Entscheidung für eine alternative Strategie, die mehr Erfolg verspricht (Friedrich & Mandl, 2006).

Schulische Interventionsstudien und warum es sich lohnt, ihre Befunde zu konsultieren

Leseförderung in der Schule kennt viele gut erforschte Ansatzpunkte, die Leseförderung für Erwachsene hingegen bildet einen weissen Fleck. Da es nach wie vor kaum Untersuchungen mit angemessen strengen Forschungsdesigns gibt, um die Effektivität von lesedidaktischen Massnahmen mit lese-schwachen Erwachsenen zweifelsfrei zu bestimmen (Torgerson, Porthouse & Brooks, 2003), geht man häufig einen Umweg. Regelmässig werden schulische Interventionsstudien mit lese-schwachen Kindern und vor allem Jugendlichen als eine zusätzliche Quelle konsultiert und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf Erwachsene diskutiert (Hock, 2012; Kruidenier, MacArthur & Wrigley, 2010).

Im Feld der Erwachsenenbildung steht man dem schulischen Lernen, dessen Inhalten, seinen Methoden und den Testungen vergleichsweise skeptisch gegenüber. Beispielsweise gaben in einer jüngeren deutschen Studie 43 Prozent der befragten Kursleitenden aus Volkshochschulen an, das schriftsprachliche Leistungsvermögen nicht im Sinne einer Diagnostik von Lernausgangslagen zu erfassen (Bonna & Nienkemper, 2011). In Erwachsenenkursen schulnah wirkende Elemente zu vermeiden, erscheint auf den ersten Blick verständlich. Oft haben die Teilnehmenden in der Schule negative Erfahrungen im Bereich der Schriftsprache gemacht. Gleichwohl lässt sich fragen, ob man mit der vollständigen Abkehr von Prin-

zipien, die sich die moderne schulische Lesedidaktik zunutze macht, nicht das Kind mit dem Bade ausschüttet. Denn eine gezielte Förderung braucht eine methodisch angemessene Bestimmung des Förderbedarfs und die Überprüfung der Wirkung von Massnahmen – in der Medizin sind dies feste Grundsätze.

Noch etwas spricht dafür, Interventionsstudien aus dem Kontext Schule zu beachten. Im Kern verändern die Interventionsstudien nämlich die ungünstige schulische Wirklichkeit. Es ist seit Jahrzehnten bekannt, dass in der Schule Textverstehensprozesse im Regelunterricht nicht ausreichend systematisch vermittelt werden, dafür aber häufig das Textverständnis überprüft wird (Philipp, 2012). Die Folge ist ein Paradoxon: Schule fordert im Bereich Lesen etwas als Resultat ein (Textverstehen), dessen Bedingungen sie nicht ausreichend fördert (die zugrunde liegenden Leseprozesse). Interventionsstudien gehen diesen Missstand wenigstens punktuell an, ohne das ganze Schulsystem mit seinem bis heute fehlenden Lesecurriculum kurieren zu können.

Ein weiterer Grund spricht dafür, die Befunde und vor allem konkreten Massnahmen aus Studien in schulischen Zusammenhängen ernst zu nehmen: die Wirksamkeit. Die Verbesserungen im Leseverständnis durch extra von aussen herbeigeführte Interventionen bilden einen der am besten untersuchten Bereiche aus der Bildungsforschung überhaupt. Mehr noch: Zumindest für leseschwache Heranwachsende im schulpflichtigen Alter ist die Datenlage dazu äusserst konsistent, was dabei hilft, im Umgang mit Texten besser zu werden.

Was aus Studien zur Verbesserung des Leseverstehens bekannt ist

Wie schon erwähnt, gibt es zahlreiche Untersuchungen mit leseschwachen Heranwachsenden. Die Zahl ist so gross, dass die vielen Einzelstudien in sogenannten Metaanalysen ausgewertet werden können. Forschende recherchieren Untersuchungen dabei nach strengen Kriterien und werten diese erneut aus, um so die durchschnittliche Effektivität einzelner Förderansätze zu überprüfen. Aus der Vielzahl solcher Metaanalysen sei eine exemplarisch herausgegriffen, in der Erkenntnisse aus mehr als 80 Studien ausgewertet wurden (Souvignier & Antoniou, 2007). Das Ergebnis ist in Abbildung 1 dargestellt. In der Grafik sind 18 verschiedene Fördermassnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit wie bei einer Messlatte angeordnet. Je weiter oben ein Förderansatz steht, desto grösser ist der Effekt auf das Leseverstehen. Entsprechend wäre solchen wirksamen Ansätzen Vorrang bei der Förderung zu gewähren, wenn man die nachgewiesene Effektivität zum Auswahlprinzip machen würde.

Wendet man sich Abbildung 1 genauer zu, so fällt auf, dass sich die Fördermassnahmen einerseits inhaltlichen Ansatzpunkten und andererseits Vermittlungsarten zuordnen lassen. Vermittlungsformen sind beispielsweise die Nutzung von Computern sowie kooperative Lernformate (im Falle des reziproken Lehrens und Peer-Tutorings). Die inhaltlichen Ansatzpunkte lassen sich wiederum grob basalen Fähigkeiten und Strategien zuteilen. Auf basale Leseprozesse zielen beispielsweise Wahrnehmungs- und Vokabeltrainings sowie das laute Lesen ab. An die kognitiv anspruchsvolleren Prozesse beim Lesen richten sich jene Massnahmen, bei denen kognitive und metakog-

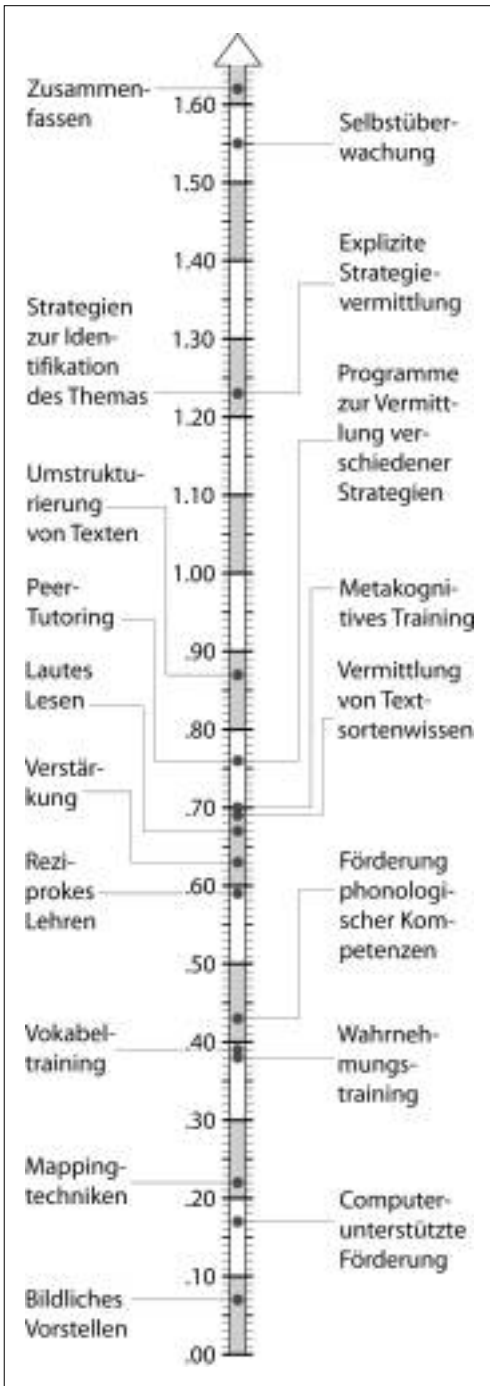


Abbildung 1: Effekte verschiedener Fördermassnahmen auf das Leseverstehen (ausgedrückt in Effektstärken d ; Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Souvignier & Antoniou, 2007, S. 57)

nitive Strategien vermittelt werden. Lesestrategien sind nach allem, was aus der Metaanalysen von Souvignier und Antoniou (2007) sowie vielen weiteren Sekundäranalysen bekannt ist (Philipp, 2011), äusserst wirksame Werkzeuge der Leseförderung. Deshalb lohnt es sich, sie gezielt in den Kursen zu vermitteln.

In die «Leselehre» gehen – Lesestrategien erwerben

Der Ausdruck «Werkzeug» für Lesestrategien verdeutlicht den funktionalen Charakter, den die verschiedenen Aktivitäten der lesenden Person für das Textverständnis haben, und stellt Strategien in einen nahezu handwerklichen Kontext. In diesem Abschnitt wird dies weiter konsequent verfolgt, denn es hat schon in den 1980er Jahren Bemühungen gegeben, den Erwerb von Lesefähigkeiten wie eine Handwerkslehre zu konzipieren.

Im Abschnitt 3 konnte gezeigt werden, dass die direkte Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Strategien zu den erfolgreichsten Massnahmen bei leseschwachen Heranwachsenden zählt. Hiervon können auch Erwachsene profitieren (Hock, 2012; Kruidenier et al., 2010). Dabei hat sich ein Ansatz bewährt, der verschiedene Bezeichnungen erhalten hat, aber im Kern einem ähnlichen Schema folgt. In einer bis heute einflussreichen Publikation wurde er als «kognitive Meisterlehre» bezeichnet (Collins, Brown & Newman, 1989). Dieser Ansatz wird im Rahmen des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf» gegenwärtig für Lese- und Schreibfördermassnahmen verwendet, und es werden entsprechende Aufgaben entwickelt.

Die kognitive Meisterlehre weist Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit einer traditionellen Handwerkslehre auf. Die Hauptdifferenz besteht darin, dass im Falle

der kognitiven Meisterlehre mentale Prozesse erlernt werden, während im Falle des Handwerks eher motorische Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Dieser Unterschied ist deshalb so wichtig, weil sich kognitive Prozesse des Lesemeisters nicht direkt beobachten lassen, während beispielsweise ein Goldschmiedemeister mit den Händen zeigen kann, wie man Teile eines Schmuckstücks zusammenlötet. Die mangelnde Sichtbarkeit macht es erforderlich, dass Lesemeister laut denken, um so Leselehrlingen Einblicke in die Prozesse beim Lesen zu geben. Ein zentrales Element der kognitiven Meisterlehre besteht entsprechend darin, dass Lehrende ihre Gedanken beim Lesen ausführlich verbalisieren. Nur so haben die Leselehrlinge wirklich die Chance, Lesestrategien zu erlernen.

Die eigentliche Reihenfolge bei der Vermittlung ist etwas, das kognitive Meister- und traditionelle Handwerkslehre wiederum eint. Im Grunde handelt es sich um eine längerfristig angelegte Sequenz von drei Phasen. Phase 1 umfasst das Demonstrieren des Strategieeinsatzes, nachdem der Nutzen einer Strategie erklärt wurde. Eine Kursleiterin nimmt dazu einen Text und macht mit lautem Denken vor, wie sie eine Lesestrategie – etwa das Unterstreichen – einsetzt. Die Kursteilnehmenden schauen dabei aufmerksam zu. Die Kursleiterin begründet beim Lesen, warum sie bestimmte Wörter unterstreicht, warum sie bei anderen zögert und sich für oder gegen das Unterstreichen entscheidet (s. auch Beitrag Sturm zum Schreiben). In Phase 2 sind die Kursteilnehmenden gefragt. In stark vorstrukturierten Aufgaben wenden sie die Strategie an, üben also beispielsweise das Unterstreichen. Die Kursleiterin beobachtet die Teilnehmenden dabei und gibt gerade so viel Unterstützung wie nötig (Hinweise, Rückmeldungen, er-

neutes Demonstrieren). Die Interaktionsdichte ist in dieser Phase sehr hoch, obwohl generell der Austausch über Vorgehensweisen ein wichtiges Merkmal der Vermittlung ist. Erst in Phase 3 nimmt die Kursleiterin die Unterstützungsleistungen allmählich zurück, und die Kursteilnehmenden üben zunehmend selbstständig eine Strategie.

Fazit

Lesestrategien als bewusst aktivierbare mentale Prozesse sind wichtige Werkzeuge für das Textverstehen. Dies verdeutlichen zahllose Interventionsstudien mit lese-schwachen Heranwachsenden, die von der Vermittlung diverser (meta-)kognitiver Strategien nachweislich profitieren. Auch in Les- und Schreibkursen mit schriftschwachen Erwachsenen gebührt ihnen daher ein Platz. Die Vermittlung erfolgt ähnlich wie beim Handwerk, nur müssen die kognitiven Prozesse permanent verbalisiert werden. Der Ansatz der kognitiven Meisterlehre geht davon aus, dass Strategien zunächst in der Anwendung beobachtet werden müssen, ehe sie mit ausreichender und sukzessive abnehmender Unterstützung geübt werden. Damit wird deutlich, dass Kursleitenden viel Verantwortung zukommt und sie genügend fachdidaktisches Wissen benötigen, um Strategien angemessen zu lehren.

Dr. Maik Philipp
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Fachhochschule
Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung & Entwicklung
Zentrum Lesen
Kasernenstrasse 20
5000 Aarau
maik.philipp@fhnw.ch



Literatur

- Bonna, F. & Nienkemper, B. (2011). Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? In Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 127–148). Bielefeld: Bertelsmann.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- Hock, M. F. (2012). Effective Literacy Instruction for Adults with Specific Learning Disabilities: Implications for Adult Educators. *Journal of Learning Disabilities, 45* (1), 64–78.
- Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A. & Wrigley, H. S. (2010). *Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research*. Washington: National Institute for Literacy.
- Philipp, M. (2011). *Guter Unterricht in der Domäne Schrift – was ist das? Teil 1: Inhalte, Methoden und Prinzipien einer metaanalytisch abgesicherten Lesedidaktik*. Internet: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_3_Philipp.pdf [Stand 27.03.2012]
- Philipp, M. (2012). *Guter Unterricht in der Domäne Schrift – was ist das? Teil 2: Eine Synopse von Erkenntnissen aus Beobachtungsstudien von exemplarischen Lehrkräften und ihrem kognitiv sowie motivational anregendem Unterricht*. Internet: www.leseforum.ch [Stand: ab Juni 2012 verfügbar]
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76* (1), 46–62.
- Torgerson, C. J., Porthouse, J. & Brooks, G. (2003). A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials Evaluating Interventions in Adult Literacy and Numeracy. *Journal of Research in Reading, 26* (3), 234–255.