

Das Projekt «Förderung des Leseverstehens auf der Sekundarstufe I» im Kanton Basel-Stadt

1. Einleitung

Lesekompetenz ist absolut notwendig, um in der modernen Welt mit ihren vielfältigen Informations- und Kommunikationsangeboten Erfolg zu haben. Schulisches und berufliches Fortkommen hängen mehr und mehr von der Fähigkeit ab, komplexe Texte und Sachverhalte zu verstehen.

Der Aufbau der dazu nötigen Fertigkeiten geschieht idealerweise in der Volksschule unter Anleitung der Lehrperson. Wie aber verschiedene Untersuchungen zeigen, gelingt es der Schule zur Zeit nicht, allen Schülerinnen und Schülern diese Kompetenz zu vermitteln. Die beiden PISA-Studien haben beispielsweise aufgezeigt, dass gut ein Fünftel der Volksschulabgängerinnen und -abgänger nur über eine schwache bis sehr schwache Lesekompetenz verfügen.¹

Auf Grund dieser unerfreulichen Erkenntnis hat die Arbeitsgruppe Integrationspädagogik des Erziehungsdepartements Basel-Stadt das Projekt «Förderung des Leseverstehens auf der Sekundarstufe I» initiiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass die mangelhaften Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern auch mit dem Fehlen einer weiterführenden Lesedidaktik nach dem Erstleseunterricht zu tun haben. Tatsächlich hat sich die Didaktik des Deutschen als Erstsprache lange Zeit vor allem mit Fragen des Literaturunterrichts und der Lesemotivation auseinandergesetzt und weniger mit Fragen der weiterführenden Leseförderung.² Deshalb wurde im Rahmen des baselstädtischen Projektes

¹ OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD Publications. OECD (2005): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD Publications; <http://www.oecd.org>

² Menzel, Wolfgang (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 20–40, Seelze. Rosenbrock, C. (2002): Folgen von PISA für den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, Heft 174, Seelze, S. 51–55.

-
-
-
-

eine Weiterbildung für Lehrkräfte angeboten, in der theoretische Grundlagen und Instrumente für eine gezielte Leseförderung im Unterricht aufgearbeitet wurden. An einer schulinternen Weiterbildung (Januar 2005 bis März 2006) beteiligten sich die fünf Kollegien der Orientierungsschulen Vogesen, Dreirosen, Insel, Brunnmatt, Gellert, Wasgenring mit insgesamt rund sechzig Lehrpersonen.

Im Rahmen dieser Weiterbildungsveranstaltung bearbeiteten die Teilnehmenden selbst gewählte Texte so, dass die Lernenden nicht nur den Inhalt des Textes leichter erfassen, sondern auch verschiedene Lesestrategien einüben können. Die vorliegende Sammlung enthält eine Auswahl solcher «didaktisierten Texte». Als Ergänzung sind einige Didaktisierungen aufgenommen worden, die in Kursen zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an den Pädagogischen Hochschulen in Basel und Zürich erarbeitet wurden. Bei der Auswahl der Texte wurde darauf geachtet, dass sie sich auf verschiedene Fächer beziehen.

Weitere Informationen und Textdidaktisierungen aus analogen Weiterbildungsveranstaltungen sind abrufbar unter:

VOLI-Modellversuch zur Förderung von sprachlichen Kompetenzen an Berufsschulen im Bundesland Hessen:

http://s1.teamlearn.de/b-1-mv_voli

Die didaktisierten Texte zum Downloaden finden sich unter:

http://s1.teamlearn.de/QuickPlace/b-1-mv_voli/PageLibraryC12571E7003E1B23.nsf/h_Toc/a4fbba66d216cdf5c12571e7003ea235/?OpenDocument

2. Grundlegendes zu den Textdidaktisierungen

Die vorliegenden Didaktisierungen basieren auf grundlegenden Erkenntnissen der weiterführenden Lesedidaktik. Sie werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

-
-
-
-

a) Verunmöglichung von Vermeidungsstrategien

Studien zum Leseverhalten in der Klasse haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler der unteren Leistungsstufen Strategien entwickeln, um das Lesen von Texten im Schulunterricht zu vermeiden. Statt den Inhalt von Texten lesend selbst zu erarbeiten, versuchen sie den Inhalt durch aktives Zuhören während des anschliessenden Klassengesprächs in groben Zügen zu verstehen bzw. zu erraten.³

Die vorliegenden Textdidaktisierungen sind so angelegt, dass solche Vermeidungsstrategien verunmöglicht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbstständig in stiller Arbeit mit den Texten auseinandersetzen. Da jeder Leseschritt genau angeleitet wird und die ersten Aufträge einfach sind, können auch schwache Leserinnen und Leser ohne weitere Hilfe mit dem Text arbeiten.

b) Aufgaben statt Fragen

Dem Auftrag, einen Text zu lesen, folgt im Unterricht oft der zweite Auftrag: Fragen zu beantworten. Gemeint sind jene im Prinzip rhetorischen Detailfragen, deren Antwort eindeutig aus dem Text hervorgeht. Damit wird das Textverstehen nicht gefördert, sondern überprüft. Es entsteht automatisch eine Art Testsituation. Die Beantwortung der Fragen wird zum vorrangigen Ziel des Unterrichts und nicht das Verstehen des Textes.

Geübte Lesende tun das, was für das Erledigen des zweiten Auftrags das einzig Richtige ist: Mit Hilfe geeigneter Techniken des gezielten und detaillierten Leseverstehens beantworten sie die Fragen Punkt für Punkt. Schwache Lesende, die über diese Lesetechniken nicht verfügen, versagen hier oft. Sie wiederholen den linearen, sorgfältigen Lesevorgang, der zu schleppend ist, um Zusammenhänge zu erfassen, und zu wenig flexibel, um Textstellen aufzufinden und Detailfragen zu klären. Misserfolge im Verstehen eines Textes sind dabei häufig die Folge, der Einsatz von alternativen Problemlösungsstrategien (z.B. Abschreiben, Nachfragen) die normale Reaktion.

Um dieses für die Entwicklung von Lesekompetenz unproduktive Vorgehen zu unterbinden, müssen Lehrpersonen konkrete Aufträge für jeden Lesevorgang formulieren. Dabei geht es einerseits um die inhaltliche Erfassung des Textes und andererseits um das Einüben produktiver Lesetechniken. Solche Aufträge fordern die Lernenden beispielsweise zu unterschiedlich schnellem oder mehrmaligem Lesen verschiedener Textabschnitte auf, wobei klar angezeigt wird, nach welcher Information beim Lesen gesucht werden muss. Die Aufträge zeigen auch an, auf welche Weise die Resultate des Lesevorganges festgehalten werden, z.B. durch Notieren, Skizzieren oder Unterstreichen einer Textstelle.

³ Willenberger, Heiner (2004): Lesestrategien – Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: Praxis Deutsch, Heft 187, Seelze, S. 15.

-
-
-
-

Die jeweils verlangten Sprachhandlungen strukturieren den Lesevorgang und fördern das schrittweise Verstehen des Textinhaltes.

Viele Lehrpersonen stellen sich die Frage, ob es ihre Aufgabe sein könne, die Lernenden schrittweise und präzise durch einen Text zu führen. Sie befürchten, dass sie sie so nicht zu der notwendigen Selbständigkeit erziehen könnten. Die Welt ausserhalb der Schule würde keine vergleichbare Hilfestellung bieten.

Die Antwort ist einfach: Fragen zu Texten verlangen eine einzige sprachliche Handlung, nämlich im Text Antworten zu suchen. Aufträge leiten die Lernenden dagegen zu einer Vielzahl unterschiedlicher sprachlicher Handlungen an (z.B. den Text zu überfliegen, den Titel genau zu verstehen, sich ein Bild vom Inhalt zu machen, einen Abschnitt in wenigen Worten zusammenzufassen usw.). Dadurch entwickeln sich entsprechende Routinen bzw. Lesetechniken im Umgang mit Texten. Was Jugendliche an Lesetechniken nicht in der Volksschule erworben haben, werden sie danach nicht mehr spontan entwickeln. Im Gegenteil, ihnen stehen zum Teil falsche, unproduktive Lesestrategien im Weg, wie z. B. ein prinzipiell langsames Lesetempo, die Fokussierung auf nicht verstandene Stellen im Text u.a.m. Gute Aufträge, die zu effektiven Lesetechniken anleiten und die sich im Unterricht in ähnlicher Form wiederholen, führen zu Leseroutine und Leseerfolg. Mit der Zeit gelingt es den Lernenden, ihr Lesetempo selbständig so zu wählen, dass sie die verlangten Informationen geben und die gestellten Aufträge effizient lösen können. Sie können Hilfsmittel gezielt einsetzen und die Resultate in geeigneter Form festhalten. Durch das erfolgreiche Lösen der Aufträge gewinnen sie Freude am Lesen. Aus unselbständigen, schwachen Lesenden werden selbständige, routinierte.⁴

c) Aufträge für heterogene Klassen

Es ist unbestritten, dass der Leseunterricht in heterogenen Klassen schwache und starke Lernende gleichsam fordern und fördern soll. Es stellt sich nun die Frage, wie dies geschehen kann, wenn alle denselben Text und dieselben Aufträge bearbeiten.

Um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, weisen die Aufträge einen progressiven Schwierigkeitsgrad auf, das heisst, die ersten Aufträge sind bedeutend leichter lösbar als die späteren. Der Einstieg in den Text wird durch das Vorlegen kleiner Textabschnitte erleichtert, begleitet von ganz einfachen Aufträgen, durch die die Hauptaussage und die zentralen Inhalte herausgearbeitet werden. Zunehmend werden dann die Lese-

⁴ Nodari, Claudio (2005): Umgang mit Texten: Aufgaben statt Fragen. In: Texte verstehen. Berichte aus Praxis und Forschung – Band 2. Höheres Lehramt Berufsschulen und Höheres Lehramt am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (Hrsg.), hep Verlag, Bern. S. 46–54.



abschnitte länger, die Aufträge anspruchsvoller, die Anweisungen weniger stark lenkend und weniger verbindlich.

Die Lernenden bearbeiten die Lesetexte und die dazu gestellten Aufträge in ihrem eigenen Arbeitstempo. Dieses hängt von den Lesekompetenzen des Einzelnen ab. Geübte Lesende werden ihr Arbeitstempo erst bei den schwierigeren Aufträgen verlangsamen, während schwache Lesende schon für die leichteren Aufträge am Anfang der Didaktisierung mehr Zeit benötigen. Dies bedeutet, dass lesegeübte Schülerinnen und Schüler mehr Textstellen bearbeiten können als weniger Geübte. Beide Gruppen werden aber am meisten Zeit mit den Aufträgen verbringen, die sie am intensivsten fordern. Auf Grund der erfolgreich bearbeiteten Textmenge kann die Lehrperson Rückschlüsse auf die Kompetenzen des Einzelnen ziehen.

Da beim Didaktisieren eines Textes der Schwierigkeitsgrad und der Typus der Aufgabenstellung im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, verliert die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad eines Textes an Bedeutung. Der Inhalt anspruchsvoller Lesetexte kann auch von schwachen Lernenden erschlossen werden, wenn sie schrittweise und ihren Fähigkeiten entsprechend dazu angeleitet werden. In diesem Fall kann das Leseziel nicht das Verstehen aller Wörter und Sätze im Text sein, sondern das Erfassen der Hauptaussagen.

d) Vier Phasen des Lesens

Die Arbeit mit einem Text erfolgt in vier Phasen. Noch bevor die Lernenden mit dem Lesen des Textes beginnen, werden sie in der so genannten Vorentlastungsphase auf dessen Inhalt eingestimmt. Dies kann mit persönlichen Überlegungen zum Thema des Textes, mit der Erklärung von zentralen Begriffen im Text oder allenfalls mit für das Textverständnis notwendigen Sacherklärungen geschehen. Zu betonen ist, dass diese Vorentlastung nahe beim Text bleiben muss und keine aufwändigen Unterrichtssequenzen verlangt.

Erst wenn die Lernenden auf die nachfolgende Lektüre eingestellt sind, beginnt die Arbeit mit dem eigentlichen Text. Dazu ist als Erstes eine sorgfältige Inhaltserfassung nötig. Die vorliegenden Didaktisierungen gehen von der Erkenntnis aus, dass ein blosses Durchlesen des Textes nicht automatisch das Verstehen des Textinhaltes zur Folge hat. Deswegen wird der Textinhalt schrittweise mit Hilfe von präzisen Aufträgen erschlossen. Erst wenn der Textinhalt verstanden ist, kann in einer dritten Phase weiter darüber nachgedacht werden. Ziel davon kann ein vertieftes Verständnis der Gesamtaussage oder die Beschäftigung mit ausgewählten Details sein.⁵

⁵ Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen. Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 17), München.

-
-
-
-

Schnelle Leserinnen und Leser können die Lektüre abschliessend als Ausgangspunkt für eine weitere Beschäftigung mit dem Text benützen, zum Beispiel indem ein Anschluss text verfasst wird. Dabei könnte es sich um das Verfassen eines Briefes an eine Hauptperson, das Erfinden eines neuen Schlusses oder das Schreiben eines Zeitungsartikels zu einem Thema handeln.

e) Die Top-down-Lesestrategie

Von der Vorstellung, dass die Lernenden einen Text stets bis ins letzte Detail verstehen sollten, muss Abschied genommen werden. Wie auch im mündlichen Unterricht ist die Verstehens- und vor allem die Behaltensleistung der Lernenden sehr unterschiedlich. Beim Verfassen von Aufträgen zu einem Text kann die Lehrkraft immerhin darauf Einfluss nehmen, dass möglichst alle Lernenden den Kontext kennen, dass sie die wichtigsten Informationen bzw. die Kernaussage verstehen, dass sie nicht bei den ersten anspruchsvolleren Details stecken bleiben. Um dies zu erreichen, muss die Inhaltserfassung über Aufträge so gelenkt werden, dass die Lesenden zu Beginn die allgemeinen, übergeordneten Informationen erhalten und sich erst später einzelnen Details widmen. Dieser Weg der Inhaltserfassung vom Generellen zum Detaillierten wird als «top-down» bezeichnet. Eine lesende Person geht einen Text zu Beginn als Ganzes an, verschafft sich einen Überblick und stellt Vermutungen in Bezug auf den Textinhalt an. Wenn die Lernenden in der Schule angeleitet werden, diese Voraussetzungen zum verstehenden Lesen aufzubauen, ist das eine Annäherung an die natürliche Lesesituation. Die ersten Aufträge müssen ihnen deshalb helfen, sich im Text zu orientieren, Hypothesen zum Textinhalt zu formulieren, Kontexte zu erkennen, ihr eigenes Weltwissen einzubringen, durch die Beachtung von Bildmaterial und typografischen Hervorhebungen übergeordnete Zusammenhänge zu sehen und vieles mehr, was beim nachfolgenden Lesen des Textes das Verstehen leitet und unterstützt (siehe dazu auch das PDF-Dokument «VOLIBroschüre»).

3. Bezug zu den Sprachprofilen

Die Lesehandlungen und -strategien, die die Lernenden bei der Arbeit mit den vorliegenden Didaktisierungen einüben können, entsprechen den Kompetenzen, die im Basler Sprachprofil III (= Ende 7. Schuljahr) beschrieben sind. Im Bereich «4. Rezeption schrift-

-
-
-
-

lich» sind vier globale Deskriptoren zu finden. Sie verlangen, dass das globale und das gezielte Lesen, das Verstehen eines Textes im Detail sowie die Anwendung von Lese-strategien geübt werden.

III–4. Rezeption schriftlich

Globale Deskriptoren Die Lernenden sollen im Unterricht ...	Detaillierte Deskriptoren Sie erhalten die Gelegenheit, Folgendes zu tun:
III–4.1 längere Lesetexte global verstehen	III–4.1.1 den wesentlichen Inhalt von Sachtexten zu verschiedenen Themen verstehen und wiedergeben III–4.1.2 die Handlung einer längeren Geschichte verstehen und zusammenfassen III–4.1.3 in einem längeren Text erkennen, welches die wichtigsten Personen, Episoden und Ereignisse sind
III–4.2 kürzere Texte und grafische Darstellungen im Detail verstehen	III–4.2.1 einer einfachen Anleitung (Bastelanleitung, Kochrezept, Experiment) folgen und entsprechend handeln III–4.2.2 einen kurzen Sachtext (Lehrbuchtext, Definition, Lexikoneintrag) im Detail verstehen und in Form eines Spicks zusammenfassen III–4.2.3 einfache grafische Darstellungen lesen und kommentieren
III–4.3 gezielt einzelne Informationen aus Texten und grafischen Darstellungen entnehmen	III–4.3.1 auf Grund von Aufträgen gesuchte Informationen im Text finden III–4.3.2 in einem Info-Blatt oder einer Anzeige die gesuchten Informationen finden III–4.3.3 Textstellen mit Informationen aus Grafiken, Tabellen oder Bildern verknüpfen III–4.3.4 in einer grafischen Darstellung (Tabelle, Diagramm, Landkarte) gesuchte Informationen finden
III–4.4 Strategien des verstehenden Lesens anwenden	III–4.4.1 sich auf Grund des Titels und dazugehöriger Tabellen und Grafiken eine Vorstellung darüber machen, was im Text steht III–4.4.2 den Aufbau eines Textes erkennen (Titel, Untertitel, Zwischen-titel, Abschnitte, Einleitung, Hauptteil, Schluss) III–4.4.3 unbekannte Wörter, die in einem Text auftauchen, in einem Wörterbuch nachschlagen III–4.4.4 unbekannte Wörter aus dem Zusammenhang erschliessen III–4.4.5 Schlüsselwörter und zentrale Sätze erkennen und unterstreichen

Die hervorgehobenen Stichwörter werden nachfolgend kurz erläutert.

-
-
-
-

Globales Leseverstehen

Beim globalen Leseverstehen geht es darum, einen Text im Grossen und Ganzen zu verstehen. Es sollen die wesentlichen Aussagen verstanden und der «rote Faden» gesehen werden. In dieser Phase ist es nicht nötig, jedes einzelne Wort oder jeden einzelnen Aspekt im Detail zu verstehen.

Die Hauptaussage zu verstehen ist jedoch bedeutend anspruchsvoller als einzelne Merkmale aus einem Text herauszusuchen. Deshalb finden sich in den Didaktisierungen entsprechende Aufgaben später. Sie verlangen etwa das Setzen von Zwischentiteln, das Erschliessen von Wortbedeutungen aus dem Kontext, das Ergänzen von Lückentexten, das freie Zusammenfassen der Hauptaussage.

Im Detail Lesen

Wenn ein Text im Detail erfasst werden soll, muss er genau und lückenlos verstanden werden. Alle Wörter und Begriffe müssen geklärt und die Zusammenhänge hergestellt werden. Es handelt sich hier um die anspruchsvollste Leseleistung, die in den vorliegenden Didaktisierungen nur für einzelne Textabschnitte verlangt wird. Mögliche Aufgabenstellungen in diesem Bereich sind Worterklärungen mit Hilfe des Wörterbuches, das Beschriften von grafischen Darstellungen mit Hilfe von Informationen aus dem Text.

Gezieltes Lesen

Beim gezielten Lesen wird der Text nach bestimmten Informationen abgesucht. Die Lesenden sollen beispielsweise bestimmte Personen, Orte, Zeitangaben usw. im Text finden. Um einen solchen Auftrag erfolgreich zu erfüllen, ist es nicht nötig, den ganzen Inhalt des Textes zu erfassen. Ein Überfliegen des Textes genügt, um das gesuchte Merkmal zu finden.

Diese Aufträge sind am einfachsten zu lösen und können auch erfolgreich bewältigt werden, wenn der eigentliche Lesetext sehr anspruchsvoll ist. Im Sinne der fortschreitenden Progression beginnt die Inhaltserfassungsphase in den vorliegenden Didaktisierungen deshalb mit einer Aufgabe zum gezielten Lesen, die für alle Schülerinnen und Schüler lösbar ist.

-
-
-
-

4. Strategien anwenden vs. Strategien vorgeben

Die vorliegenden Textdidaktisierungen basieren darauf, all diese Strategien zum verstehenden Lesen durch klare Aufträge einzuüben. Durch das wiederholte angeleitete Ausführen dieser Strategien werden die Lernenden so gut damit vertraut, dass sie diese später auch ohne Anweisungen anwenden können. Das in der Arbeit mit didaktisierten Texten eingeübte Leseverhalten wird zur Routine.

Dieser Prozess baut Lesekompetenz sehr viel effizienter auf, als das Auswendiglernen von generellen Rezepten zur Inhaltserfassung von Texten.⁶ Selbst wenn solche allgemein gültigen Rezepte zur Inhaltserfassung eines Textes im Unterricht vorbesprochen und anhand einiger Beispiele eingeübt werden, gelingt es vielen Lernenden nicht, diese Methoden selbständig anzuwenden. Sie sehen die Verbindung zwischen dem konkreten Text und den allgemeinen Rezepten zur Texterschliessung nicht und sind deshalb mit dem verlangten Anpassungsschritt von der Theorie zur Praxis überfordert.

In den Didaktisierungen wird deshalb bewusst auf die Metaebene und auf die Darstellung allgemein gültiger Strategien verzichtet. Es werden also keine Lesestrategien vorgegeben, sondern es werden Lesestrategien so lange eingeübt, bis sie die Lernenden auch ohne direkte Anweisung der Lehrperson anwenden können.⁷

Ursina Fehr, Claudio Nodari
1. Dezember 2006

⁶ Als Beispiel dafür kann die so genannte SQ3R-Methode des Amerikaners Francis P. Robinson dienen. Er wollte damit eine bessere Behaltensquote beim Lernen erzielen. Die Abkürzung SQ3R bezeichnet die fünf Vorgehensschritte beim Lesen: S = Survey (einen Überblick gewinnen), Q = Question (Fragen an den Text stellen), R = Read (den Text lesen), R = Recite (das Gelesene zusammenfassen,) R = Review (den Text nochmals durchsehen). Vgl. dazu: Robinson, Francis P. (1948): *Effective Study*, New York.

⁷ Neugebauer, Claudia (2005): Anregungen für eine erweiterte Lesedidaktik. In: *Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 58–76.