

# Vorwort

Wenn man Lehrerinnen und Lehrkräfte, die nicht eine Sprache unterrichten, zur Rolle der schriftbezogenen Instruktion in ihrem Unterricht befragt, dann erhält man ein breites Spektrum von Antworten. Für dessen Enden seien die beiden folgenden Aussagen aus Interviews angeführt:

- „Generell verwende ich keine Schreibaktivitäten in meinen Kursen, weil solche Aktivitäten eine beträchtliche Menge Zeit benötigen, die ich nicht habe. Manchmal gebe ich Hausaufgaben. Die Schüler beantworten schriftlich Fragen in ihren Heften. Ich finde generell keine Zeit dafür, diese Fragen zu prüfen. Ich erhalte nur die mündlichen Antworten, und wenn die falsch sind, korrigiere ich sie. Die Schüler überprüfen ihre Antworten selbst und machen die nötigen Korrekturen in ihren Heften“ (Ulusoy & Dedeoglu, 2011, S. 8).
- „Lehrer sollten gute Leser sein, um gute Rollenmodelle für ihre Schüler zu sein. Lehrer sollten Schülern zeigen, was ein guter Leser tut und wie er liest. Ich bin ein guter Leser. Ich lese oft laut für meine Schüler, sodass sie die Chance haben, einen guten Leser zu beobachten und ihm zuzuhören. Ich denke, alle Lehrer sind wirklich Leselehrer, aber nur qualifizierte Lehrer, die ein Training im fachbezogenen Lesen und Schreiben haben, können das angemessen. Ich investiere viel Zeit und Energie, damit meine Schüler sich in ihren Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern“ (Ulusoy & Dedeoglu, 2011, S. 10).

Die Aussagen stammen von Lehrpersonen aus den sozialwissenschaftlichen Fächern, und Äußerungen wie die erste überwiegen in Interviewstudien. Es ist außerdem bemerkenswert, wie unterschiedlich die beiden Lehrkräfte – beide mit elf Jahren Berufserfahrung – argumentieren. Die erste Person führt den Mangel an Zeit an, die zweite Person investiert viel von der Zeit, die der ersten Lehrkraft zu fehlen scheint. Mehr noch: Die erste Person lagert Schreibaktivitäten aus dem Unterricht aus, prüft lediglich punktuell sowie mündlich und überlässt es ihren Schülerinnen und Schülern, die Texte selbstständig zu korrigieren, während die zweite Person sich als Rollenmodell im Unterricht begreift.

Und wie sieht der Unterricht denn selbst aus, über den Lehrpersonen berichten? Wenn man so wie Molly Ness 40 Stunden Unterricht von High-School-Lehrkräften (Fächer: Geografie, Geschichte, Chemie, Physik) minutiös vermisst und darauf achtet, was die Lehrpersonen für schwache Leserinnen und Leser tun, dann können durchaus pikante Ergebnisse aus lisedidaktischer Sicht die Folge sein. Die Lehrkräfte verbrachten nämlich ein Drittel der Zeit damit, lehrkraftzentriert Dinge zu erklären, und präsentierten Inhalte mehrfach (und das durchaus kreativ). Leseinstruktion machte lediglich drei Prozent der Unterrichtszeit aus. Die Lehrkräfte waren damit Überbringer des Wissens, statt ihre Schülerinnen und Schüler anzuleiten, sich Lerngegenstände lesend *selbst* anzueignen. Diese Ambivalenz war ihnen zum Teil bewusst. So sagte eine Lehrkraft im Interview: „Ich habe keine Zeit, herumzusitzen

und den Schülern beizubringen, wie man liest. Obwohl es auf lange Sicht hilfreich wäre, müsste ich Unterrichtszeit für den Inhalt abgeben“ (Ness, 2008, S. 92).

Inhalt versus Methode – so ließe sich das Verhältnis von Fachunterricht und Schriftinstruktion, zugegebenermaßen überspitzt, auf den Punkt bringen. Dabei könnte es auch anders sein: Sachtexte, auf die (nahezu) alle Fächer zurückgreifen, zu lesen und schriftlich weiterzuverarbeiten, bieten den Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler eigenaktiv Wissen konstruieren und transformieren und dabei Inhalte lernen. Dazu müssen sie allerdings häufig Lese- und Schreibstrategien anwenden, die sie wiederum von ihren Lehrkräften lernen müssen, und dies geht mit einer Verschiebung vom Know-that zum Know-how einher. Hiervon dürften insbesondere auch die schriftschwachen Schülerinnen und Schüler profitieren, die wir seit dem Jahr 2000 zyklisch von großen Studien als Risikogruppe auf die Nachkommastelle genau ausgewiesen erhalten.

Sie als Lehrerin bzw. als Lehrer dabei zu unterstützen, Lese- und Schreibstrategien als Lernwerkzeuge in Ihren Unterricht zu integrieren, ist das Anliegen des Buches. Strategien zu vermitteln, ist jedoch keine „Tütensuppendidaktik“, die mit einem Satz von Kopiervorlagen von Arbeitsblättern auskommt und maximal eine Unterrichtseinheit lang funktioniert. Vielmehr sind Sie gefordert, Ihr eigenes strategisches Vorgehen zu verbalisieren und für Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen, damit jene überhaupt die Chance bekommen, strategisches Lesen und Schreiben zu lernen. Es geht daher auch nicht um das sture Befolgen von Prozeduren, sondern um das zweckmäßige, aber für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Adaptieren von Vorgehensweisen. Und es geht darum, Verantwortung für den Lernerfolg und das Lernen abzugeben und Heranwachsende zu selbstregulierten Lernenden zu machen, die sich dank ihrer strategischen Fähigkeiten Lerngegenstände zunehmend selbstständig im Medium Schrift aneignen.

Das sind gleichermaßen Preis und Ertrag der Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien. Man könnte daher auch der zitierten Lehrkraft aus Molly Ness' Studie in den Mund legen: Weil es auf lange Sicht hilfreich ist, Schülerinnen und Schülern Lesen und Schreiben beizubringen, lohnt es sich, Unterrichtszeit für eine strategiebasierte Aneignung des Inhalts abzugeben.

Trotz aller bei der Entstehung dieses Buches aufgewendeten eigenen Lese- und Schreibstrategien ist es keine genuine Einzelleistung, denn es gibt Menschen, denen ich für ihre Unterstützung danken möchte. Teile des Buches (Kap. 3.3 und 5.1) sind in Form von Praxishandreichungen innerhalb des vom Schweizer Bundesamt für Berufsbildung und Technologie geförderten Projekts „Literalität in Alltag und Beruf“ entstanden und wurden von Kursleiterinnen für Lese- und Schreibkurse sowie von Afra Sturm und Thomas Sommer kritisch diskutiert – merci. Dank gebührt auch Konrad Stahlschmidt vom Kohlhammer Verlag für die intensive Betreuung des Manuskripts.