

Michael C. Prusse

## Extensiv und Intensiv

### Lesen in Mutter- und Fremdsprache

*Leseförderung ist seit den für die Schweiz enttäuschenden Ergebnissen der PISA-Studien ein geflügeltes Wort, sehr häufig wird aber nur dem Lesen in der Muttersprache Rechnung getragen. Der folgende Beitrag berichtet über die Ergebnisse eines fachdidaktischen Projekts, das mittels eines Ansatzes der Aktionsforschung nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Englischunterricht Akzente bei der Leseförderung zu setzen versuchte. Umgesetzt wurde das Projekt im Rahmen eines dreiwöchigen Unterrichtspraktikums im Nachdiplomkurs «Handlungsfeld Volksschule».*

Lesen ist der Schlüssel zum kulturellen und wissenschaftlichen Erbe unserer Gesellschaft und von fundamentaler Bedeutung für die persönliche Entwicklung. Die Bildungsdirektorin des Kantons Zürich, Regine Aeppli, formuliert das ähnlich: «Eine gute Lesefertigkeit entscheidet über den Erfolg in Schule und Beruf» (2006). In der Fachliteratur zum Englischunterricht ist die Bedeutung der Leseförderung als zentrales Element des Spracherwerbs schon seit geraumer Zeit ein Thema. Es wird grundsätzlich zwischen zwei Ansätzen differenziert, die in Kombination zu erfolgreichen Lernkarrieren führen sollen: extensives und intensives Lesen. Das Erstere unterliegt generell dem Lustprinzip und überlässt die Textauswahl den Lernenden, während das Letztere durch die Lehrperson bestimmt ist. Traditionelle Vorstellungen gingen davon aus, dass Lernende extensives Lesen in ihrer Freizeit ausüben würden; bei Kindern und Jugendlichen mit bildungsfernem Hintergrund ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ausserhalb des Klassenzimmers zum Lesen ermutigt werden, jedoch sehr gering. Deshalb wurde in jüngster Zeit immer mehr auch die Schule als wichtiger Kontext für individuelles freies Lesen erforscht. Beim intensiven Lesen geht es in erster Linie darum, anhand von kürzeren Texten bestimmte Lesetechniken zu trainieren, und so den Lernenden aussichtsreiche Lesestrategien beizubringen. Generell wird die Verknüpfung von extensivem und intensivem Lesen als unabdingbare Basis für einen wirksamen Englischunterricht angesehen (Harmer, 2004, 210). Die Möglichkeit, ein Leseprojekt mit zwei Sekundarklassen des Niveaus B durchzuführen, war für einen Fachdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Zürich äusserst reizvoll. Die Wahl des Themas ergab sich einerseits aus den vielfältigen internationalen Forschungsergebnissen, die den Wert des Lesens betonen und auf erfolgreiche Versuchsanlagen hinweisen, und andererseits aus den ablehnenden Reaktionen von Lehrpersonen in der Weiterbildung, die einen derartigen Ansatz häufig pauschal ablehnten: «Mit einer B-Klasse können Sie so etwas nicht machen». Dank den positiven Reaktionen der beiden angefragten Lehrpersonen an der Oberstufe in Zollikon konnte das Projekt während dreier Wochen im September 2005 mit einer ersten (Deutsch) und mit einer dritten Sekundarklasse B (Englisch) in der Praxis erprobt werden. Zu Beginn der Untersuchung stand ein Fragebogen, der die Affinität zum Lesen eruieren sollte. Die Resultate der PISA-Studien über magere Lesekenntnisse spiegeln sich wenig überraschend in der Haltung der befragten Sekundarklassen zum Lesen. Ihre Antworten fielen ernüchternd aus (Tabelle 1):

*Tab. 1: Einstellung der befragten Klassen zum Lesen (auf Deutsch und auf Englisch)*

	Positiv	gemischt	negativ
Deutsch			
B3	0%	50%	50%
B1	37.5%	37.5%	25%
Englisch			
B3	30%	20%	50%

Die Hypothese, dass Lernende der Sekundarstufen B und C aufgrund von bisher massig erfolgreichen Lernkarrieren tendenziell eine Abneigung gegen das Lesen entwickeln, schien sich gänzlich zu bestätigen. Weskamp (2001, 129) spricht in ähnlichem Zusammenhang von einem «Teufelskreis des schlechten Lesers», der folgendem Zyklus unterworfen ist: «Nichtverstehen führt zu einem mühsamen, die Konzentration überbeanspruchenden Lesen, woraus eine Verringerung der Lese­geschwindigkeit resultiert.» Daraufhin verlieren die Betroffenen die Motivation, um sich letztlich nur noch in Lesevermeidungsstrategien zu üben. Beim Betrachten der Antworten auf die Frage nach der Beliebtheit des Lesens zeigt sich bei den beiden Klassen ein deutlicher Unterschied zwischen den älteren (B3) und den jüngeren Schülerinnen und Schülern (B1). Diese Differenzen manifestieren sich auch bei den Angaben zur ausserhalb der Schule aufgewendeten Zeit für das Lesen: in der Klasse B3 variiert diese Zeit zwischen einem Minimum von fünfzehn Minuten pro Woche bis zu einem Maximum von vier Stunden pro Woche. Die durchschnittliche wöchentliche Lesezeit beträgt ganze 1,7 Stunden. In der Klasse B1 ist die Spannweite grösser und der Durchschnitt beträchtlich höher: die Lernenden geben an, zwischen dreissig Minuten und vierzehn Stunden pro Woche zu lesen (im Schnitt 4,2 Stunden pro Woche).

Bei der Interpretation dieser Resultate gilt zu beachten, dass sie das Ergebnis von Aktionsforschung in zwei Klassenzimmern sind, und nicht von einer breit abgestützten wissenschaftlichen Studie. Die Untersuchung kann als Fallbeispiel dienen, das jedoch – wie Weskamp (2001, 43) auf solche Projekte bezogen argumentiert – «primär für das spezielle Klassenzimmer von Relevanz» ist und sich nur bedingt auf andere Situationen übertragen lässt. Die Zahl der befragten Jugendlichen war sehr klein und deshalb kann den gewonnenen Einsichten keinerlei repräsentativer Charakter zugeschrieben werden. Die Lernenden stammen alle aus einer finanziell privilegierten Gemeinde und sind deshalb kaum typisch für die Zusammensetzung und soziale Dynamik anderer B-Klassen an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Zudem können aufgrund des gegebenen Rahmens keine handfesten Entwicklungstendenzen bewiesen werden, da der Zeitraum für das Projekt mit drei Wochen viel zu kurz war. Auch fehlt der Untersuchung der Längsschnittcharakter, und somit sind auch keine stichhaltigen Aussagen über Veränderungen vom 7. bis ins 9. Schuljahr möglich. Im Idealfall müsste die Klasse B1 über drei Jahre hinweg beobachtet werden, um die langfristige Wirkung von Leseförderung in Mutter- und Fremdsprache zumindest in diesem kleinen Rahmen zu evaluieren. Damit könnte bei dieser Klasse ein optimal auf sie zugeschnittenes Lernprogramm durchgeführt werden, was, laut Harmer (2004, 345, 347), durchaus den Intentionen von Aktionsforschung entspräche. Gemäss Grabe und Stoller (2002, 2) sind es exakt solche «small-scale research projects on different aspects of reading in their classrooms», die Lehrpersonen in ihren eigenen Klassenzimmern durchführen sollten, um ihrem heterogenen Zielpublikum gerecht zu werden (zitiert in Müller-Hartmann, 2004, 92). In den drei Wochen, die auf die Erstbefragung folgten, wurde in beiden Klassen eine Reihe von Leseaktivitäten durchgeführt. Die Klasse B1 erhielt zu Beginn eine Einführung in die Dorfbibliothek Zollikon: das Interesse an den Erklärungen der Bibliothekarinnen war bescheiden, nur beim Thema DVD und Musik CD begannen die Augen der Schülerinnen und Schüler zu leuchten. Umso überraschender war das Echo auf den Auftrag, sich ein Buch auszusuchen: die Lernenden waren eifrig bei der Sache und die meisten nutzten die verbleibende Zeit, sich mit ihrem Buch auf ein Sofa oder eine Treppenstufe zurückzuziehen und zu lesen. In den folgenden Lektionen erhielt die Klasse neben dem Training in intensiven Lese­strategien (überfliegendes Lesen, suchendes Lesen, genaues Lesen) immer wieder Gelegenheit, während eines beschränkten Zeitraums sich in ihre selbst gewählte Lektüre im Klassenzimmer zu vertiefen. Erfreulicherweise herrschte jeweils eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre: alle lasen, und diejenigen, die kurze Werke oder Comics gewählt hatten, machten sich schon bald auf den Weg in die Bibliothek, um Nachschub zu holen. Gegen Ende der Versuchsperiode tauschten die Lernenden in einer Art Markt­platz Informationen über ihre Bücher aus und erfuhren so über weiteren Lesestoff. Der Zweck dieses interaktiven Austausches bestand darin, dass die soziale

Kontrolle über das Lesen nicht bei der Lehrperson lag, sondern bei den Mitschülerinnen und -Schülern, und gleichzeitig das Infizieren durch den Lesevirus ermöglicht wurde. Lesenswerte Beispiele für eine solche plötzliche Entdeckung des Lesens und das vergnügliche Versinken im Meer der Wörter finden sich auch in Daniel Pennacs *Wie ein Roman* (1994) oder in Eoin Colfers *The Legend of Spud Murphy* (2004).

In der Klasse B3 bestand die «Bibliothek» aus fünfzig «Easy Readers». Neben dem ebenfalls durchgeführten intensiven Lesetraining anhand von kurzen englischen Texten, durfte auch diese Klasse immer wieder frei aus dem Bestand an Readern wählen und lesen. Gewünschte Effekte stellten sich sehr rasch ein: eine Schülerin hatte soviel Spass am Lesen, das sie sich wiederum Raum dafür in der nächsten Lektion wünschte. Eine andere war von der Lektüre so gefesselt, dass sie das Büchlein unbedingt nach Hause nehmen wollte, um es fertig zu lesen. Dieser Zuspruch war unerwartet, denn beide Schülerinnen hatten sich im Fragebogen negativ zum Lesen geäußert. Ihr Enthusiasmus war aber nicht so drastisch, wie im von Hans ten Doornkaat geschilderten Fall, in dem zwei «dezidierte Nicht-Leser» in einer Realklasse das Buch, aus dem der Lehrer vorlas, entwendeten, damit sie zu Hause weiter lesen konnten (2006, 65). Die Reaktion dieser Schülerinnen und Schüler weist jedoch darauf hin, dass die These, gemäss der Lernende nicht gerne lesen, nicht dem tatsächlichen Sachverhalt entspricht. Am Ende des

Projekts stand wiederum ein Fragebogen, in dem es in erster Linie um das Erleben des Lesens und um den eigenen Eindruck betreffend Lernzuwachs als Folge des Lesens ging. Im Gegensatz zu der ernüchternden Rückmeldung am Anfang waren die Ergebnisse sehr positiv (Tabelle 2).

Tab. 2: Einstellung der Lernenden zu den Leseaktivitäten am Ende des Leseprojekts und Angaben zum Lernzuwachs

Einstellung	Positiv	gemischt	negativ
B3	67%	22%	11%
B1	60%	40%	0%

  

Lernzuwachs	ja	nein
B3	75%	25%
B1	82%	18%

Die negativen Rückmeldungen in der Klasse B3 kamen ausschliesslich von männlichen Mitgliedern der Klasse und zeigen einen in der Forschung schon belegten Geschlechtergraben auf, der bei längerfristig angelegten Projekten in der Leseförderung sicherlich besonders beachtet werden müsste. Eine bemerkenswerte Tatsache ist der Eindruck der grossen Mehrheit, dass sie trotz des kurzen Zeitraums durch das freie Lesen dazu gelernt hätten. Während die einen angaben, dass sie nun flüssiger und mit gestärktem Selbstvertrauen lesen würden, wurde auf der anderen Seite immer wieder der Zuwachs an Vokabular und das Lernen von neuen Inhalten betont.

Die Begeisterung, mit der sich die Lernenden sowohl in der Mutter- wie in der Fremdsprache ans Lesen machten, kann zusätzlich mit dem Beispiel eines Schülers belegt werden, der zunächst nur dreissig Minuten pro Woche las, als Folge des Projekts nun aber wöchentlich mindestens zwei Stunden mehr Zeit dafür aufwendete. Diese Fortschritte beweisen, dass ein gezieltes Programm zur Steigerung der Attraktivität des Lesens durchaus positive Impulse auslösen kann. Sie legen zudem dar, dass die vermeintliche Aversion gegen das Lesen vor allem mit dem oft negativ besetzten schulischen Kontext zu tun hat: sobald die Jugendlichen lesen dürfen, was sie wollen, sind sie mit Elan und Konzentration bei der Sache und lesen auch durchaus umfangreiche Bücher (vgl. Prusse, 2006, 2).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen im Weiteren eine hohe Übereinstimmung mit den Re-

sultaten grösserer Studien auf. Ein ähnliches Projekt, über das Biebricher berichtet (2005, 4), wurde durch die PH Ludwigsburg an deutschen Realschulen über einen Zeitraum von vier Monaten abgewickelt und führte zu einer messbaren Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz. Die Autorin kommt ebenfalls zum Schluss, dass sich die «Skepsis gegenüber der mangelnden Lesemotivation von Jugendlichen» nicht bestätigen lässt (2005, 8). Ein in Singapur durchgeführtes extensives Leseprogramm mit den vierzig schwächsten Schulen der Insel führte innerhalb von fünf Jahren dazu, dass diese Schulen, ohne weitere Massnahmen, bei den O-Levels über dem nationalen Durchschnitt lagen (Davis, 1995, 331).

Das bekannteste Experiment in diesem Bereich stammt von Saragi, Nation und Meister (1978), die einer Gruppe von erwachsenen Lesenden englischer Muttersprache den Roman *A Clockwork Orange* (1962) von Anthony Burgess zum Lesen gaben. Dieser Text enthält insgesamt 241 Wörter einer Jugendsprache namens Nadsat, welche der Autor mit Hilfe seiner Russischkenntnisse selbst kreiert hatte. Die am Versuch Teilnehmenden erhielten die Information, dass sie nach der Lektüre über Textverständnis und Interpretation befragt würden. In der Ausgabe des Buches, das den Probanden abgegeben wurde, fehlte das in den meisten Editionen vorhandene Wörterbuch, welches das Nadsat-Vokabular erläutert. Nach Abschluss der Lektüre erfolgte statt der vorgesehenen Literaturdiskussion ein Vokabular Test im Multiple-Choice-Verfahren. Die Resultate waren überwältigend: alle Teilnehmenden erzielten Ergebnisse zwischen 50% und 96% (der Durchschnitt betrug 76%). Dies bedeutet, dass in diesem besonderen Fall, allein durch Lesen – ohne bewusstes Lernen – sogar die schwächsten teilnehmenden Personen mindestens 50% eines vorher nicht vertrauten Vokabulars erwarben (Krashen, 2004, 14). Obwohl diese Studie von verschiedener Seite angezweifelt wurde – zu Recht wurde beispielsweise moniert, dass das Nadsat-Vokabular in englische Syntax eingebettet und somit durch Muttersprachige relativ leicht zu entschlüsseln war – sind Gegenstudien, wie diejenige von Horst, Cobb und Meara (1998) derart mit Mängeln behaftet, dass sie jeglicher Glaubwürdigkeit entbehren (vgl. dazu den Kommentar von Prowse, 1999, 9).

Lehrpersonen können aufgrund der bestehenden Erkenntnisse ihren Klassen mit gutem Gewissen neben intensivem Lesetraining auch Zeit für extensives Lesen einräumen. Wichtig ist dabei die Vorbildfunktion nach dem Motto «Example is the most powerful instructor» (Bamford & Day, 2004, 3). Auch die Lehrperson sollte sich also in ein Buch oder einen Reader vertiefen und sich dabei, auch wenn das häufig mit dem Rollenverständnis kollidiert, entspannen. Dazu betont Krashen: «Administrators need to know that when teachers are reading to students, and when teachers are relaxing with a good book during sustained silent reading sessions, teachers are doing their job» (2004, 151). Auf diese Weise helfen Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern nachhaltig. Davis, der im Rahmen des EPER (Edinburgh Project in Extensive Reading) in verschiedenen Ländern extensive Leseprogramme durchgeführt hat, kommt zum eindeutigen Schluss: «Any ESL, EFL, or L1 classroom will be the poorer for the lack of an extensive reading programme of some kind, and will be unable to promote its pupils' language development in all aspects as effectively as if such a programme were présent» (1995, 335).

## Literatur

- Aeppli, Regine (2006). Leseknick – Lesekick. In: ph akzente 1, 57.
- Bamford, Julian; Day, Richard R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge UP.
- Biebricher, Christine (2005). Lesen in der Fremdsprache. In: *Englisch: Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer* 40(4), 1–10.
- Colfer, Eoin (2004). *The Legend of Spud Murphy*. London: Penguin, (deutsch unter dem Titel: *Tim und das Geheimnis von Knolle Murphy*. Weinheim: Beltz & Gelberg 2005).
- Davis, Colin (1995). *Extensive Reading: an Expensive Extravagance?* In: *ELT Journal* 49(4), 329–336.
- Harmer, Jeremy (2004). *The Practice of English Language Teaching*. Third Edition. Completely Revised and Updated. Harlow (Essex): Longman.
- Hermes, Liesel (1998). Leseverstehen. In: *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Hrsg. Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen, 229–236.

Horst, M.; Cobb, T; Meara, P. (1998) Beyond Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading. In: Reading in a Foreign Language 11 (2), 207–223.

Krashen, Stephen D. (2004). The Power of Reading. Second Edition. Portsmouth NH: Heinemann.

Müller–Hartmann, Andreas; Schocker–von Ditfurth, Marita (2004). Introduction to English Language Teaching. Stuttgart: Ernst Klett.

Pennac, Daniel (1994). Wie ein Roman. Aus dem Franz, von Uli Aumüller. Köln: Kiepenhauer & Witsch (Comme un roman, 1992).

Prowse, Philip (1999). Cambridge English Readers: Teacher's Guide. Cambridge: Cambridge UP.

Prusse, Michael C. (2006). Reading Matters. In: IATEFL Voices. 188 (January–February), 2.

Saragi, Y.; Nation, P.; Meister, G. (1978). Vocabulary Learning and Reading. In: System (6), 70–78.

ten Doornkaat, Hans (2006). Jugendroman – Louis Sachar: Kleine Schritte. In: NZZ am Sonntag. (29. Januar), 65.

Weskamp, Ralf (2001). Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte Anglistik Amerikanistik. Berlin: Cornelsen.

Michael C. Prusse, Dozent für Stufendidaktik Englisch (Sekundarstufe I) an der Pädagogischen Hochschule Zürich.  
[michael.prusse@phzh.ch](mailto:michael.prusse@phzh.ch)