

Journal für Schreibwissenschaft

Ausgabe 30 (2/2025), 16. Jahrgang

JoSch



Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes:
Lehrkonzepte und schreibdidaktische Überlegungen
– Teil I

Herausgebende
Franziska Liebetanz, Leonardo Dalesandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

Gastherausgebende
Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertringer

Schreibwissenschaft

wbv

Leseschwierigkeiten im Sinne von Hemmnissen beim Lesen und der Recherche können auch im akademischen Kontext alle Schreibenden betreffen und in unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses auftreten; dennoch sind sie im deutschsprachigen Raum bisher weniger im Fokus der schreibberatungsbezogenen Forschung. Der Artikel bündelt in einem ersten Teil Informationen und theoretische Konzepte zum (wissenschaftlichen) Leseprozess, zu Lesekompetenzen und -strategien aus der Schreibforschung. Im zweiten Teil werden eine mögliche Kategorisierung von üblichen Leseschwierigkeiten (in Anschluss an Bräuers Kategorien von Schreibproblemen) sowie ein problemorientierter und ein kompetenzorientierter Ansatz für die Beratung vorgestellt. Gastherausgebende: Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertringer

Schlagworte: wissenschaftliches Lesen; Leseschwierigkeiten; Lesestrategien; Lesemethoden; Textverstehen
Zitiervorschlag: Neis, K. (2025). *Leseschwierigkeiten: Konzepte und Methoden für die Beratung*. JoSch 16(2), 7-21. <https://doi.org/10.3278/JOS2502W002>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Kathrin Neis

Leseschwierigkeiten: Konzepte und Methoden für die Beratung

aus: Ausgabe 30: Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes: Lehrkonzepte und schreibdidaktische Überlegungen - Teil I (JOS2502W)
Erscheinungsjahr: 2025
Seiten: 7 - 21
DOI: 10.3278/JOS2502W002

Leseschwierigkeiten: Konzepte und Methoden für die Beratung

Kathrin Neis

„[...] dehnte sich bald auf das an sich einfachere Geschäft des Lesens aus, bis ich unweigerlich bei dem Versuch, eine ganze Seite zu überblicken, in einen Zustand der größten Verwirrung geriet.“ (Sebald 2015: 182f.)

Für alle, denen es so oder ähnlich geht.

Abstract

Leseschwierigkeiten im Sinne von Hemmnissen beim Lesen und der Recherche können auch im akademischen Kontext alle Schreibenden betreffen und in unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses auftreten; dennoch sind sie im deutschsprachigen Raum bisher weniger im Fokus der schreibberatungsbezogenen Forschung. Der Artikel bündelt in einem ersten Teil Informationen und theoretische Konzepte zum (wissenschaftlichen) Leseprozess, zu Lese-kompetenzen und -strategien aus der Schreibforschung. Im zweiten Teil werden eine mögliche Kategorisierung von üblichen Leseschwierigkeiten (in Anschluss an Bräuers Kategorien von Schreibproblemen) sowie ein problemorientierter und ein kompetenzorientierter Ansatz für die Beratung vorgestellt.

Einleitung

Denken wir an den wissenschaftlichen Schreibprozess, so liegt meist der Fokus auf dem Schreiben. Dabei spielt jedoch das Lesen eine entscheidende Rolle, ist es doch sogar die Voraussetzung für das Schreiben-Können: Zuvor müssen Texte gelesen und Inhalte rezipiert worden sein (Introna 2021: 45; Burkhalter/Karras/Mezger 2022: 4). Ebenso wie das Schreiben nicht ohne *Reibungsverluste* (Bräuer 2014: 267) auskommt, können bei allen Schreibenden auch beim Lesen prozessuale Schwierigkeiten und Hemmungen auftreten, auch jenseits diagnostizierter Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Es hat sich etwa gezeigt, dass Studierende ohne Diagnose, aber mit entsprechenden Schwierigkeiten signifikant geringere Lesekompetenzen haben (Bergey/Deacon/Parrila 2017: 81f.). Daher stellt sich die Frage, welche Ergebnisse die interdisziplinäre Lese- und Schreibforschung für den Beratungskontext bereithält und welche praktischen Ansätze in der auf das Lesen konzentrierten Schreibberatung für die Hochschule hilfreich sein können. Deshalb wird in diesem Artikel das Lesen näher betrachtet, sowohl aus der theoretischen Perspektive der Forschung als auch aus der praktischen

Kathrin Neis

Sicht der in der Schreibberatung erfahrenen Lesemethodik. Die Ausführungen beziehen sich vorrangig auf den wissenschaftlichen Schreibprozess.

Dieser Artikel ist einerseits als Überblicksartikel zum Lesen zu verstehen: In den ersten drei Unterkapiteln stelle ich Erkenntnisse aus der Lese-/Schreibforschung zum Leseprozess, zu Leseweisen, Lesekompetenzen und Lesestrategien vor. Im Besonderen soll der Text der Leseberatung dienen, indem ich in den darauffolgenden Kapiteln auf dieser theoretischen Grundlage erfahrungsbasierte Methoden anrege, die bei akademischen Leseschwierigkeiten hilfreich sein können. Dazu zählen ein Vorschlag zu ihrer Definition und Einordnung und ein spezifischer sowie ein kompetenzorientierter Ansatz, ergänzt um Anregungen zu fremdsprachlichen Texten. Stets gilt es im Blick zu behalten, dass die Kombination des Lesens mit dem Schreiben wichtig ist, um die gelesenen Inhalte festzuhalten und verarbeiten zu können (Grieshammer et al. 2019: 65). In internationaler Literatur wird oft der Begriff *reading-to-write* gebraucht, der als „a reciprocal interaction between literacy skills, in which the basic processes and strategies used for reading and writing are modified by an individual's goals and abilities, and also by external factors“ definiert werden kann (Asención Delaney 2008: 141). Der Text ist zur Lektüre für interessierte Lesende allgemein geeignet wie – besonders der beratungsorientierte zweite Teil – für Schreibberater*innen und baut auf meiner Abschlussarbeit zur Ausbildung „Schreibberatung“ an der PH Freiburg auf.

In der Darstellung folge ich dem Gedanken, dass Informationen über ein Thema einen ersten Schritt zur Bewältigung von Schwierigkeiten bilden und die Problemlösung anhand konkreter Methoden der darauf aufbauende zweite Schritt ist. Allein das Wissen darum, dass Forschung zu einem Thema existiert und Ratsuchende mit ihren Herausforderungen nicht allein sind, kann schon die Bewältigung erleichtern. Sofern nicht gesondert definiert, verstehe ich im Folgenden Methoden als anwendungsbezogen für die Beratung und Lesestrategien und -techniken als von Lesenden selbst unbewusst erlernt bzw. gezielt erwerbbar, um den Leseprozess zu steuern und zu bewältigen (Holle 2010: 154).

Der Leseprozess und Leseweisen

Ohne das Lesen (Rezipieren) von Texten ist Schreiben (Produzieren) nicht möglich, wie empirische Forschung zum wissenschaftlichen Lesen zeigt (Übersicht in Introna 2021: 101–103). *Reading-to-write*-Aufgaben erhöhen z. B. sprachliche Kompetenzen bei L2-Schreibenden (Tao/Qu/Bi 2025). Mittels Eyetracking, Aufzeichnen der Tastaturanschläge und *stimulated recall* konnte belegt werden, dass kombinierte Lese-, Hör- und Schreibaufgaben variantenreichere kognitive Prozesse auslösen (Michel et al. 2020: 301) und Eyetracking offenbart, inwiefern verschiedene Studierende dieselben Lesestrategien unterschiedlich nutzen (Paulson/Holschuh/Lampi 2024: 280).

Die Schreibforschung hat sich mit verschiedenen Aspekten des Lesens auseinandergesetzt, wozu die Funktionsweise des Lesens bzw. der Textinterpretation (Lesen, Zuhören, Verarbeitung von Grafiken, Hayes 2014 [1996]: 69 f.) sowie die verschiedenen Arten des Lesens

gehören. Diese möchte ich im Rückgriff auf bestehende Forschung resümieren, da sie auch im Zusammenhang mit eventuell auftretenden Schwierigkeiten von Bedeutung sind.

Hayes identifizierte aus kognitiver Sicht mehrere Teilprozesse der Überarbeitungs- und Beurteilungsfunktion, zu der er nach Just/Carpenter das Leseverständnis zählt (Hayes 2014: 71 mit Hayes et al. 1987): Dekodieren auf Wortebene, Anwenden von Grammatik- und Semantikwissen, Weltwissen, Logik, Textsortenwissen, Filtern der Kernaussage und Intention (Grafik in Hayes 2014: 71). Es kann zwischen dem Lesen zum Textverständnis (Hayes 2014: 71) und dem Lesen zum Überarbeiten (Hayes 2014: 72) unterschieden werden, das die Handlungen „Textinterpretation, Reflexion und Textproduktion“ umfasst (Hayes 2014: 72).

Weitere wichtige Funktionen des Lesens sind das „Lesen von Quellentexten“ und das „Lesen zur Aufgabendefinition“ (Hayes 2014: 74). Mangelnde Lesekompetenz im ersten Fall kann sich entscheidend auf den produzierten Text auswirken (Hayes 2014: 74 f.). Essenziell ist, dass Lesende eine Schreibaufgabe richtig erfassen und die angewandten Operatoren umsetzen können (Hayes 2014: 76). Zudem entwickeln sie lesend „Repräsentation[en]“ von Thema, Autor*innenrolle und einer räumliche Vorstellung von einem Text (Hayes 2014: 75 f.).

Vielleicht stellen sich Lesende den Leseprozess als ‚Einbahnstraße‘ vor, indem die Informationen aus dem gerade gelesenen Text passiv auf sie einwirken. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass dies nicht der Realität entspricht, sondern Lesen eine aktive Beteiligung des lesenden Subjekts beinhaltet und ohne diese kognitive Konstruktionsleistung das Textverständnis unmöglich wäre: Daran sind u. a. motorische Fähigkeiten (Halten des Lesemediums, Augenbewegungen, Hand-Augen-Koordination), Arbeitsgedächtnis (Verarbeitung von Informationen und Koordination der beteiligten Bereiche) und Erinnerungen (Aktivierung von Vorwissen) beteiligt (Sturm/Bertschi-Kaufmann 2009: 28 f.; Hayes 2014: 61, 69–76; Christmann 2015: 24–33; Kruse 2018: 29–33, 33–36). Außerdem sind kulturelle Aspekte und Mehrsprachigkeit (Introna 2021: 52) und sozialer Kontext (Rosebrock 2012: 4; Introna 2021: 115 f.; Krey 2024: 108) von Bedeutung sowie die Formung der Motivation schon beim Literalitäts erwerb (Knappik 2018: 40–42).

Ein (wissenschaftlicher) Text wird beim Lesen idealerweise auf drei Ebenen erfasst: Mikrostruktur, Makrostruktur und Vorwissen (Grieshammer et al. 2019: 47; Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 15–17). Mikrostrukturell erfassen Lesende einzelne Wörter, Sätze und lokale Kohärenz, makrostrukturell globalere Zusammenhänge, Inhalt und Struktur und verbinden diese mit ihrem Wissen zu einem Thema oder Begriff (Rosebrock 2012: 4–5).

Die verschiedenen Arten, einen Text zu lesen, sind zugleich mit dem jeweiligen Leseziel verknüpft. Diese zu kennen, hilft, sich des eigenen Leseziels in einem spezifischen Kontext bewusst zu werden und es – ggf. auch in mehreren Lesedurchgängen – gezielt auszuwählen bzw. anzupassen. Es können mehrere *Leseweisen* beschrieben werden (Grieshammer et al. 2019: 47 f. nach Holle und Behrendt; Holle 2010: 155), die hier mit den oben erwähnten drei Ebenen des Textverständnisses verknüpft werden.

Der Konzentration auf die Mikrostruktur dienen das *selegierende/suchende Lesen* („Überfliegen“) und das *redigierende Lesen* zur Korrektur. Zur Aktivierung von Vorwissen wie der Wahrnehmung der Globalstruktur gehören das *orientierende/sortierende Lesen* sowie

kurzorische/globale Lesen. Die Wahrnehmung der Makrostruktur steht beim *diagonalen Lesen* im Mittelpunkt, um die wichtigsten Informationen aus einem Text zu erfassen. Beim *unterhaltsamen Lesen* geht es um einen Gesamteindruck, und das *totale/detaillierte Lesen* zielt darauf ab, alle Ebenen wahrzunehmen, während beim *achtsamen Lesen* Informationen auf ein spezifisches Leseziel hin erfasst und mit Vorwissen verknüpft werden.

Außerdem lassen sich verschiedene *Lesemodi* oder *-stile* unterscheiden (Grieshammer et al. 2019: 49 f. mit Graf; Graf 2015: 196–201), die neben der Zielsetzung (d. h., welche Informationen aus einem Text gewonnen werden sollen) eng mit der Lesemotivation zusammenhängen. Auch hier ist das Wissen um ihre Existenz ein erster Schritt, um Leseverhalten und Motivation zu reflektieren und ggf. anzupassen. In der Reihenfolge von extrinsischer hin zu intrinsischer Motivation, wobei u. a. die Verstehenstiefe variiert, sind es: *Pflichtlektüre*, *Lesen zur diskursiven Erkenntnis* mit analytisch geprägter Herangehensweise und *Lesen als Partizipation* an Diskursen oder mit dem Wunsch nach sozialer Teilhabe. *Instrumentelles Lesen* dient ebenfalls dem Wissenserwerb, der dabei bewusst, selbstgesteuert und situativ ist. Das *Konzeptlesen* findet neben dem systematischen Verfolgen eines persönlichen Ziels zudem regelmäßig statt. Das *ästhetische Lesen* erfordert wie fördert ästhetische Bildung und Wahrnehmung. Das *intime Lesen* dient besonders emotionalen und (para-)sozialen Bedürfnissen.

Zusammenfassend lassen sich die drei Hauptfunktionen des Wissens- und Erkenntniserwerbs, der sozialen bzw. kulturellen Teilhabe und der ästhetischen bzw. emotionalen Erfüllung benennen (Rosebrock 2012: 5 f.; Graf 2015: 201–203). Es kann zwischen erster und Wiederholungslektüre unterschieden werden. Demnach erfassen Lesende tendenziell bei einer Erstlektüre Informationen weniger systematisch und eher inhaltlich, während sie bei der Wiederholung die sprachliche Konstruktion, die Struktur und Argumentation des Textes differenzierter nachvollziehen können (ähnlich Grieshammer et al. 2019: 48).

Lesekompetenzen

Zur Messung bestimmter Lesekompetenzen, speziell im Literalitätserwerb, existieren verschiedene Kennzeichen. Dazu zählen einerseits die *Leseflüssigkeit* (Holle 2010: 147–150; Gold 2018: 67–74) mit den Unterkategorien *Lesetempo* (als Wörter pro Minute), *Lesegenauigkeit* (als richtige Wörter pro Minute (RWpM) mit *Richtigkeitsfaktor* und Erfassen von *Verlesungen*), wobei der Schwierigkeitsgrad eines Textes als relationaler Faktor gilt. Beim Vorlesen kommt die prosodische Komponente hinzu (Holle 2010: 149 f.). Andererseits ist das *Textverstehen* eine entscheidende Kompetenz (Holle 2010: 155–157; Gold 2018: 89 f.), worauf sich die meisten der später dargestellten Lesestrategien beziehen.

Zum Fördern der Leseflüssigkeit werden wiederholtes (Vor-)Lesen (Holle 2010: 153), Viellesen, auch in Form des freien *stillen Lesens* („Sustained Silent Reading“, Gold 2018: 74; Holle 2010: 153 f.), ggf. mit weiteren Anreizen wie einem „Lesepass“ oder anknüpfenden Gesprächen (Gold 2018: 75 f.), sowie *Lautleseverfahren* unterschiedlicher Form, u. a. in Tan-

dems/Partnerschaften (Gold 2018: 78–84) oder Kombinationen (Gold 2018: 87 f.) vorgeschlagen. Deren Wirksamkeit wird in Studien unterschiedlich bewertet (Holle 2010: 153 f.; Gold 2018: 76–78, 84–87; Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 18): Bereits vorhandene Kompetenzen sind offenbar besonders beim Stilllesen erforderlich, um messbaren Erfolg zu generieren, während Lautleseverfahren durch das Hören und Wiederholen unterstützt werden, wobei Reihumlesen sozialen Druck erzeugen kann.

Während es sich bei den Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit um eine Mittlung zwischen „lower und higher-order-Prozessen“ (Holle 2010: 147) handelt, befinden sich die Strategien zum Textverstehen auf der Ebene der „Higher-order-Prozesse und Lernstrategien“ (Holle 2010: 154), d. h., sie beziehen sich besonders auf die Organisation und Steuerungsfähigkeit von Arbeitsprozessen, in diesem Fall des Lesens, während ‚lower‘ „vor allem das Dekodieren einzelner Wörter betr[ifft]“ (Holle 2010: 107). Anzustreben ist eine ausgewogene Förderung, da die Verfahren aufeinander aufbauen (Rosebrock 2012: 10), Leseflüssigkeit Voraussetzung ist und auf verschiedenen Ebenen eine Rolle spielt (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17 f.; Brägger/Garbe 2024: 8–10).

Lesestrategien sind kognitive Strategien, die die Lesenden nicht immer bewusst anwenden (Paulson/Holschuh/Lampi 2024: 280). Sie sind steuernd (Holle 2010: 154) und bestehen meist aus mehreren Teilaufgaben (Grieshammer et al. 2019: 50 f.). Grundsätzlich sind zwei Arten von kognitiven Lesestrategien vorhanden: Solche, die von unten herauf neue Ideen kreieren und Wissen akkumulieren, *Elaborationsstrategien*, und solche, die vorhandenes Wissen von oben herab kondensieren und organisieren, *Organisationsstrategien* (Grieshammer et al. 2019: 51; Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 21). Zu den elaborierenden Strategien zählen Notations- und Formulierungstechniken und Beispiele, zu den organisierenden „Visualisierungen“ und „Zusammenfassungen“ (Grieshammer et al. 2019: 51). Die angewandten Lesetechniken passen sich idealerweise dem Leseverhalten zu der jeweiligen Leseaufgabe an (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 20–22). In beiden Bereichen spielt das ergänzende Schreiben eine Schlüsselrolle (Hembrough 2020: 191 f.; Introna/Singh Chatrath/Sander 2022: 52 f.; aktuell in der Schule Kim et al. 2025).

Aus lernpsychologischer Sicht kommen „Strategien zum Feststellen von Schlüsselinformationen, zur Strukturierung von Textinformationen, zur Elaboration des Gelesenen und zum Monitoring“ zur Anwendung (Holle 2010: 158; im Original kursiv). Weiterhin kann nach den Zeitpunkten der Anwendung differenziert werden: vor, während und nach dem Lesen (Brägger/Garbe 2024: 10), und nach den Funktionen Planung, Überwachung und Selbstregulation (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 21), was zum Teil in den Anwendungsvorschlägen zum Tragen kommen wird.

Kompetente Lesende zeichnen sich somit durch folgende Merkmale aus: Sie verfügen über vielfältige Lesestrategien, können sie anlassbezogen auswählen und kontextuell anpassen sowie „metakognitiv[]“ das Wann, Wo, Wie der Anwendung steuern, modulieren wie reflektieren (Grieshammer et al. 2019: 51; Sturm/Bertschi-Kaufmann 2009: 37; Holle 2010: 155 f.; Introna/Singh Chatrath/Sander 2022: 52). Selbststeuerung (*self-monitoring*) ist also zu allen Zeitpunkten eine entscheidende Kompetenz. Dies wird mit höherem akademis-

schen Erfolg assoziiert (Berger/Deacon/Parrila 2017: 83), während Studierende mit Lese-schwierigkeiten weniger Strategien nutzen bzw. diese weniger erfolgreich (Berger/Deacon/Parrila: 88 f.).

Im Zuge des Leseprozesses (und des dazugehörigen Schreibens) sind parallel viele, oft komplexe Aufgaben zu erfüllen, darunter vor dem Lesen: Klärung des Ziels, Orientierung an der Fragestellung, Motivationsmanagement; während des Lesens: Erfassen und Evaluieren der Leseinhalte wie -ziele, Nutzen von Lesestrategien und Hervorhebungstechniken; nach dem Lesen: Evaluation des Leseprozesses, der Ergebnisse, Zusammenfassen und Einpassen der Erkenntnisse in den eigenen Text, alle Schritte begleitet von ständiger Reflexion des zu Lesenden und Gelesenen (Kruse 2018: 37; Grieshammer et al. 2019: 51–54). Das birgt zugleich ein hohes Potenzial für Hemmungen und Schwierigkeiten, welche allein schon aus Überlastung entstehen können.

Das Erwerben und wiederholte Anwenden von Lesestrategien kann Lesenden helfen, ihre Kompetenzen zu erweitern, wobei sie die Schreibberatung durch Zeigen, gemeinsames Ausprobieren und Einüben sowie Reflexion unterstützen und bestärken kann.

Lesestrategien

Im Folgenden stelle ich teils bekannte systematische Möglichkeiten des Herangehens an das Lesen von wissenschaftlichen Texten vor.

Der Reflexion des Leseverhaltens und auch als Grundlage für eine tiefergehende Beratung zum Lesen dient die Lesebiografie (abgewandelt von der „Literalitätsbiografie“ in Kruse 2018: 18). Hierzu notieren Ratsuchende in einer ihnen angenehmen Form (z. B. *Freewriting* oder Tabelle) wichtige Entwicklungsschritte im Zusammenhang mit dem Lesen, oft chronologisch wichtige Stufen von der Grundschule bis zur Universität/zum Beruf; ergänzend private Rezeption (auch anderer Medien und Sprachen inkl. sozialer Medien). Bei einer längerfristigen Beratung bzw. einem Coaching kann ergänzend die Nachzeichnung der Schreibbiografie sinnvoll sein. Wir können die Ratsuchenden bitten, sich besonders auf Ereignisse zu konzentrieren, die als hemmend erlebt wurden (Reibungsverluste, siehe unten), gerade wenn Schwierigkeiten wiederholt aufgetreten sind, und potenzielle Einflussfaktoren einbeziehen (Leseumgebung, Lautstärke, Zeitdruck, Konzentrationsschwierigkeiten).

Zu den bekanntesten Lesestrategien zählt das von Francis Robinson in *Effective Study* (1946) vorgestellte *SQ3R* (*Survey – Question – Read – Recite – Review*, Darstellung in Kruse 2018: 38). Es basiert darauf, sich zunächst einen Überblick über die Textstruktur zu verschaffen, Fragen an den Text zu konzipieren, deren Korrektheit nach dem abschnittsweisen und mit Markieren und Notieren verknüpften Lesen überprüft wird, und dann eine Zusammenfassung zu erstellen. Bei der Erweiterung *PQ4R* bildet den ersten Schritt ergänzend ein kurisorischer Lesedurchgang (*Preview*) und eine Reflexion (*Reflect*) kommt hinzu.

Lesende, denen *SQ3R* zu schematisch erscheint, können Inhaltsverzeichnis und Index eines Buches nutzen, um gezielt an für ihr Thema relevante Informationen zu gelangen.

Außerdem sind durchsuchbare Texte (online, E-Books, Scans) hilfreich, um Schlüsselbegriffe zu finden. Ggf. können KI-Tools mit Umsicht etwa für Zusammenfassungen genutzt werden, die zur Überblicksrecherche gelesen werden.

KWL ist eine für einen Gruppenkontext geeignete Alternative (Holle 2010: 163 f.; Abwandlungen in Grieshammer et al. 2019: 182 f., 194 f.) und steht für die Fragen nach dem Vorwissen (*Know*), Wissensgewinn (*Want*) und dem Gelernten (*Learned*). Ebenfalls vorstellbar ist das Erarbeiten wichtiger Sekundärliteratur im Tandem oder in einer Schreibgruppe.

Ein *Glossar* (Kruse 2018: 39) enthält die Kernbegriffe eines Schlüsseltextes, die sich Lesende während des Lesens (und ggf. auch davor, insbesondere beim Lesen/Schreiben fremdsprachlicher Texte)¹ markieren und notieren, um sie sich zunächst selbst zu erklären und dann durch Recherche zu definieren. Es ist u. U. aufwendig und erfordert eine hohe Steuerungskompetenz, die verhindert, dass Lesende zu viele Begriffe auswählen, und es ermöglicht, die zentralen Begriffe zu erfassen.

Gerade im MINT-Bereich mit strenger Textstruktur kann die *IMRAD*-Formel (Kruse 2018: 41), welche abkürzend die Grobstruktur (natur-)wissenschaftlicher Texte bezeichnet (*Introduction – Method(s) – Results – Abstract – Discussion* = Einleitung, Methodik, Ergebnisse, Zusammenfassung, Diskussion), als Lesestrategie genutzt werden, indem sich Lesende auf die ersten Sätze von Kapiteln und Absätzen konzentrieren, daraus die Struktur des Textes und seine Argumentation rekonstruieren und dann in einer Detaillektüre überprüfen.

Alle vorgestellten Strategien bis auf die Lesebiografie sind tendenziell schematisch. Sie können insbesondere den *strukturschaffenden* Arbeitstyp (Bräuer 2014: 262), der sich die Textstruktur oft durch Hilfstexte und viele Versionen ‚erschreibt‘, vor Herausforderungen stellen. Unten finden sich flexiblere Ansätze, die sich auf spezifische Leseschwierigkeiten fokussieren. Zu dem empirisch auf unterschiedliche Weise genutzten Strategieinventar zählen Wiederlesen, Skimming, Hervorhebungen, Überschriften und Nebentexte, wobei die Reflexion der Nutzung, hier mittels sichtbarem Eyetracking, als besonders hilfreich angesehen wird (Paulson/Holschuh/Lampi 2024: 277–280). Im L2-Bereich können Hypothesisieren, Visualisieren, Textsignale und Scanning ergänzt werden (Yapp/de Graaff/van den Bergh 2021: 1465). Gerade bei Schwierigkeiten sind lernerzentrierte, geführte Ansätze, die auf Kombinationen aus Genrestudium, Unterstützung und Aneignung geeigneter Strategien zu Detaillektüre und Hervorhebungen basieren, zu empfehlen (Harris/McKeown 2022: 432–433; Hembrough 2020: 189).

Leseschwierigkeiten in Anlehnung an Schreibprobleme nach Bräuer

Bei den folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf Gerd Bräuers Überlegungen zu *Schreibproblemen* (Bräuer 2014: 267 f.). Mit Anpassungen lassen sich die dort vorhandenen

1 Danke an Susanne J. für diese Anregung.

Kategorien auch auf das Lesen anwenden; u. U. bedingen sie einander. Demnach lassen sich drei Arten von prozessualen Leseschwierigkeiten unterscheiden:

Leseprobleme entsprechen üblichen Reibungsverlusten im Leseprozess. Sie treten gehäuft an den Übergängen zweier Arbeitsphasen auf (also z. B. beim Übergang von der Ideenfindung zur Recherche oder von der Recherche zum Schreiben der Rohfassung) oder auch zweier Entwicklungsphasen (z. B. von der Oberstufe zum Bachelorstudium mit anderen Anforderungen an das Lesen von Texten).

Lesehemmungen sind Leseprobleme auf tieferer Ebene. Sie gehen auf wiederholte Lese-probleme in spezifischen Bereichen oder Phasen des Schreibprozesses zurück, die möglicherweise in der Vergangenheit nicht bearbeitet wurden, z. B. wiederkehrende Schwierigkeiten bei der Begrenzung der Recherche, die dann zu unstrukturierten oder unfokussierten Texten geführt haben. Hier sollte das Kernproblem identifiziert und angegangen werden. *Leseblockaden* dagegen sind massiv. Produktives Lesen scheint unmöglich geworden, vermutlich aufgrund andauernder unbearbeiteter Lesehemmungen. Zur Lösung sind tiefergreifende Interventionen nötig (Schreibcoaching, bei Begleitumständen evtl. psychologische Beratung).

In den folgenden Unterkapiteln geht es auf den dargelegten Kategorisierungen aufbauend um verschiedene Ansätze für den Umgang mit Leseschwierigkeiten in der auf das wissenschaftliche Lesen fokussierenden Schreibberatung.

Ansatz bei spezifischen Leseschwierigkeiten

In seinem Buch *Lesen und Schreiben* stellt Otto Kruse eine Sammlung von akademischen Leseschwierigkeiten, die er in einem Seminar gesammelt hat, vor (Kruse 2018: 14); zum Teil können sie als Reibungsverluste verstanden werden. Sie lassen sich nach den betroffenen Bereichen näher kategorisieren. Ich nehme diese spezifischen Schwierigkeiten sowie einige Ergänzungen in einer tabellarischen Übersicht als Ausgangspunkte für eigene Überlegungen zur Lösung, welche neben der oben dargestellten Forschung auf die Anwendung von Methoden aus der schreibberaterischen Praxis zurückgreifen. Allgemein ist das Training von Leseflüssigkeit, besonders aber Textverstehen entscheidend (siehe oben). Dabei ist zu beachten, dass es sich um Anregungen für die (Selbst-)Beratung handelt und diese den Erwerb entscheidender Lesekompetenzen und die didaktische Ausarbeitung nicht ersetzen können.

Tabelle 1

Typische Leseschwierigkeiten (nach Kruse 2018: 14); eigene Zuordnung betroffener Bereiche und möglicher Lösungsansätze aus der Beratungspraxis

Leseschwierigkeit	betroffene Bereiche	Ansatzpunkte
<i>Prokrastination des Lesens</i>	Zeitmanagement, Arbeitsorganisation, Motivationsmanagement	Lesezeitplan, Zeitlimits setzen, anderen davon erzählen; bei tiefergehenden Schwierigkeiten Motivation und Ursachenforschung
<i>keine Lesemotivation</i>	Motivationsmanagement	Motivation reflektieren, nach intrinsischer Motivation suchen, Leseaufgaben aufteilen, erfolgreiche Schritte belohnen
<i>Müdigkeit/Ermüden beim Lesen</i>	Konzentration, Arbeitsorganisation	zwischendurch Bewegungspausen, Position ändern, frische Luft, Pomodoro-Technik
<i>schnelles Vergessen/Inhalte nicht ins Langzeitgedächtnis</i>	Konzentration, Gedächtnis	(Rand-)Notizen, visualisieren, Hervorhebungen, paraphrasieren
<i>mangelndes Verständnis</i>	Kognition, Konzentration	Glossar, weitere Recherchen, Partien wiederholt lesen, visualisieren, Freewriting zu Konzepten; Einüben kritischen Lesens (Introna/Singh Chatrath/Sander 2022: 51–56)
<i>fehlendes Kontextwissen</i>	Fachwissen, Arbeitsorganisation	Glossar, (dazu) gezielte Recherche, KWL, Frage- und Eingrenzungstabellen (Grieshammer et al. 2019: 176 f., 182 f.)
<i>unsystematisches Lesen</i>	Leseorganisation (Technik, Strategien); ggf. Arbeits-/Schreibtyp	Lesen planen (Stundenplan, Lesezeiten), auf Forschungsfrage(n) besinnen (Erinnerungsbild, Planungsfünfeck nach Frank/Haacke/Lahm), Recherche systematisieren (Schlüsselwörter, Relevanz, Eingrenzungstabelle)
<i>mangelnde Geduld/Logik nicht nachvollziehbar</i>	Konzentration, Verständnis, Zeitmanagement, Leseorganisation	Lesen einteilen, selezierendes Lesen mit Lesestrategien bzw. partielles Wiederlesen, Randnotizen, Struktur visualisieren (Cluster, Mindmap, Concept Map)
<i>unmögliches Einordnen in Kontext</i>	Fach-/Kontextwissen, Arbeitsorganisation	Glossar, Recherche, Struktur visualisieren, KWL, Fragetabelle
<i>Ideenblockaden</i>	Kognition, Konzentration, Schreibtechniken	Brainstorming, Freewriting zu zentralen Begriffen, visualisieren, Ideen-Spaziergang
<i>mangelndes Verständnis der Fachbegriffe/fehlende Klärung</i>	Kontextwissen, Arbeitsorganisation, Lesetechniken	Recherche (tertiär), Glossar, KWL

(Fortsetzung Tabelle 1)

Leseschwierigkeit	betroffene Bereiche	Ansatzpunkte
geringe Lesegeschwindigkeit („zu langsames Lesen“)	Kognition, Konzentration, Koordination, Lesetechnik, Leseflüssigkeit	regelmäßige Lesezeiten, kürzere Texte zur Übung, intimes Lesen, laut- oder vorlesen
Zeitdruck/Zeitmangel	Zeitmanagement, Arbeitsorganisation	Leseplan, mithilfe von Forschungsfrage/ Planungsfünfeck wichtigste Texte identifizieren und ggf. visualisieren, Leseweise anpassen, Lesestrategien
fehlender Fokus beim Exzerpieren („fast alles wird zusammengefasst“)	Lesetechniken, Schreibtechniken, Arbeitsorganisation	andere Techniken ausprobieren (Randnotizen, Visualisierungen, Hervorhebungen, durchsuchbare Texte, Zitationsprogramm), auf Forschungsfrage besinnen, eingrenzen

Viele dieser Ansätze eignen sich auch für das Lesen zweit- und fremdsprachiger Literatur (dazu Introna 2021: 102–119, 159–164; Grieshammer et al. 2019: 76 f.), wobei zusätzliche Reibungsverluste (Leseprobleme) entstehen können; nicht immer ist eine Übertragung erstsprachlicher Strategien ausreichend (Yapp/de Graaff/van den Bergh 2023: 1474). Ergänzend ist es für L2-Lesen hilfreich, sich mit der Literatur tiefergehend auseinanderzusetzen, etwa durch den Erwerb von Monitoringstrategien, Textwissen und durch schreibendes Lesen (Introna 2021: 342, 344), z. B., indem Hilfstexte (etwa Anmerkungen und Mindmaps) in der Sprache des Zieltextes oder – oft entlastend – einer Sprachmischung verfasst werden.

Ansatz nach dem Modell der fünf Bereiche der Lesekompetenz

Außerdem besteht die Möglichkeit, von einem Modell der fünf zentralen Bereiche der Lesekompetenz auszugehen (Sturm/Bertschi-Kaufmann 2009: 34 mit Hurrelmann, Hurrelmann 2006: 277–279), die teils in Tabelle 1 schon erwähnt sind. Hierbei liegt der Fokus eher auf den Stärken als den Schwächen der Ratsuchenden:

Abbildung 1

Die fünf Kompetenzbereiche des Lesens nach Hurrelmann (Sturm/Bertschi-Kaufmann: 34)



eigene Darstellung

Die Kompetenzbereiche sind: *Motivations* (Motivation), *Cognitions* (Kognition), *Emotions* (Emotion), *Reflections* (Reflexion) und *Connective Communications* (Kommunikation). Wie in der Grafik verdeutlicht, sind sie miteinander verbunden und können einander bedingen. Weiterhin zählen Konzentration, Motorik, Rekonstruktion, Planung und Interaktion zu zentralen Aspekten des Lesens (Kruse 2018: 29–33). Das Modell ermöglicht es, gezielt erfahrungsorientierte Vorgehensweisen zur Verbesserung der einzelnen Kompetenzbereiche vorzuschlagen; einige sind in der Übersicht als Anregungen formuliert:

Tabelle 2

Erfahrungsorientierte Anregungen zur Arbeit an den Kompetenzbereichen aus der Schreibberatung

 <i>Motivation</i>	die eigene Motivation schreibend finden
	Texte lesen, die Ratsuchenden gefallen
	kürzere Texte lesen
	Zeitlimits setzen
 <i>Kognition</i> <i>während des Lesens</i>	laut lesen
	vorlesen (lassen)
	hervorheben
	(Rand-)Notizen
<i>nach dem Lesen</i>	Eindrücke und Erkenntnisse notieren/visualisieren
	Wissen organisieren (Karten, Notizbuch, Programm)
 <i>Emotion</i>	zum Vergnügen/Ausgleich lesen
	Leseerfahrungen teilen (Gespräch, Blog)
	einen Brief an Autor*in/Text schreiben
 <i>Reflexion</i>	über die Eindrücke sprechen
	Lesejournal führen
	strukturierte Zusammenfassungen
	kreatives Schreiben ausgehend vom Gelesenen
 <i>Kommunikation</i>	Lese-Spaziergang
	Lese-Tandem
	Lesezirkel/Kolloquium

Eine kompetenzorientierte Herangehensweise hat den Vorteil, sich stärker auf Fähigkeiten und Vorlieben der einzelnen Lesenden zu konzentrieren sowie einzelne Kompetenzen gezielter zu fördern. Es sollten dazu im Beratungsgespräch die Punkte erfragt und ausgewählt werden, die den Ratsuchenden am ehesten entsprechen. Idealerweise wird dabei das Schreiben

gezielt eingebunden. Hilfreich kann es auch sein, die Bedürfnisse der Schreib- bzw. Arbeitstypen (Bräuer 2014: 262f.) und Maximen für die leseintensive Recherche phase (Grieshamer et al. 2019: 64f.) zu berücksichtigen.

Fazit und Ausblick

Lesen stellt im wissenschaftlichen Schreibprozess eine Herausforderung dar, die allerdings im Rahmen der Schreibberatung bisher oft nicht dieselbe Beachtung erhält wie das Schreiben selbst. Bei der Arbeit an Leseschwierigkeiten kann die Veränderung in zwei Schritten erfolgen: erstens dem Erkennen und dem Informieren über das Lesen und zweitens dem Anwenden spezifischer Methoden. Schon das Mehr-Wissen kann vorhandene Schwierigkeiten bei Lesenden zumindest normalisieren und sie so entlasten. Dies wurde im vorliegenden Artikel beruhend auf einem zweiteiligen Ansatz versucht, indem Erkenntnisse aus der Lese- forschung und dem Beratungskontext dargelegt und zu einem praxisorientierten Ansatz mit erprobten Methoden der Schreibberatung verbunden wurden.

Neben bekannten Lesestrategien, die allerdings oft schematisch angelegt sind, kann nach meinem Vorschlag eine erste Einordnung von Leseschwierigkeiten in Anlehnung an Bräuers Konzept zu Schreibproblemen erfolgen, wonach sich die Intensität der Beratung richtet. Die Erfragung und Bestimmung individueller Schwierigkeiten nach Kruses Aufstellung führt zu passgenauerer Unterstützung. Umgekehrt ist die kompetenzorientierte Be- trachtung nach Sturm/Bertschi-Kaufmann und Hurrelmann besonders geeignet, um Stärken der Lesenden zu betonen, woraus sich ihnen entsprechende Methoden ableiten lassen.

Für die Zukunft ist zu hoffen, dass das Lesen vor allem in der Beratung für die Hoch- schule noch größere Aufmerksamkeit erhält. Ansätze können stärker auf das Lesen zuge- schnitten werden (so z. B. schon in Introna/Singh Chatrath/Sander 2022: 53–57; Schneegaß 2024). Im Idealfall ergibt sich daraus, dass sich häufig auftretende Leseschwierigkeiten leichter erklären und behandeln lassen und aus kompetenteren Lesenden kompetenter Schreibende werden.

Literatur

- Asención Delaney, Yuly (2008): Investigating the Reading-to-write Construct. In: *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 7. 140–150. DOI: 10.1016/j.jeap.2008.04.001
- Bergey, Bradley W./Deacon, S. Hélène/Parrila, Rauno K. (2017): Metacognitive Reading and Study Strategies and Academic Achievement of University Students with and without a History of Reading Difficulties. In: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 50. No. 1. 81–94. DOI: 10.1177/0022219415597020
- Brägger, Gerold/Garbe, Christine (2024): Thema: Schlüsselkompetenz Lesen. In: *Pädagogik*. Vol. 5. 6–12. DOI: 10.3262/PAED2405006

- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 257–282.
- Burkhalter, Katrin/Karras, Simone/Mezger, Res (2022): Vorwort: Lesen und Schreiben. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 13. Nr. 22. 4–6. DOI: 10.3278/JOS2202W001
- Christmann, Ursula (2015): Kognitionspsychologische Ansätze. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 21–45. DOI: 10.1515/9783110275537-004
- Gold, Andreas (2018): *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann*. 3., völlig überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. DOI: 10.13109/978366310638
- Graf, Werner: Leseverständnis komplexer Texte. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 185–205. DOI: 10.1515/9783110275537-011
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2019): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hayes, John R. (2014) [1996]: Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 57–86.
- Harris, Karen R./McKeown, Debra (2022): Overcoming Barriers and Paradigm Wars. Powerful Evidence-Based Writing Instruction. In: *Theory Into Practice*. Vol. 61. No. 4. 429–442. DOI: 10.1080/00405841.2022.2107334
- Hembrough, Tara (2020): Integrating Reading-to-write Strategies and Pairing Composition and Reading Courses for First-year, At-risk College Students. In: *International Journal of Instruction*. Vol. 13. No. 4. 177–196. DOI: 10.29333/iji.2020.13412a
- Holle, Karl (2010): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverständhen – Lesedidaktik – Lesesozialisierung*, 2., durchges. Aufl. Stuttgart: UTB. DOI: 10.36198/9783838531106
- Hurrelmann, Bettina (2006): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Hurrelmann, Bettina/Groeben, Norbert (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa. 275–286.
- Introna, Silvia (2021): *Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Dissertation, Bielefeld: Universität Bielefeld. DOI: 10.4119/unibi/2957324
- Introna, Silvia/Singh Chatrath, Emily/Sander, Maxi (2022): Wissenschaftliches Schreiben beginnt mit wissenschaftlichem Lesen. Vorschläge zur Lese-Schreibförderung an Hochschulen. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 13. Nr. 24. 50–58. DOI: 10.3278/JOS2202W005

- Jambor-Fahlen, Simone/Philipp, Maik (2022): Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten. In: Philipp, Maik/Jambor-Fahlen, Simone (Hrsg.): *Lesen. Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 9–33. DOI: 10.5281/zenodo.5881980
- Kim, Young-Suk Grace/Harris, Karen R./Goldstone, Rebecca/Camping, April/Graham, Steve (2025): The Science of Teaching Reading Is Incomplete without the Science of Writing. A Randomized Control Trial of Integrated Teaching of Reading and Writing. In: *Scientific Studies of Reading*. Vol. 29. No. 1. 32–54. DOI: 10.1080/10888438.2024.2380272
- Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/600465lw
- Krey, Björn (2024): Lesen. Eine praxeologische Perspektive. In: Karsten, Andrea/Haacke-Werron, Stefanie (Hrsg.): *40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens*. Bielefeld: wbv. 105–109. DOI: 10.3278/9783763976584
- Kruse, Otto (2018): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Konstanz/München: UVK. DOI: 10.36198/9783838549996
- Michel, Marije/Révész, Andrea/Lu, Xiaojun/Kourtali, Nektaria-Efstathia/Lee, Minjin/Borges, Lai (2020): Investigating L2 Writing Processes across Independent and Integrated Tasks. A Mixed-methods Study. In: *Second Language Research*. Vol. 36. No. 3. 277–304. DOI: 10.1177/0267658320915501
- Paulson, Eric J./Holschuh, Jodi Patrick/Lampi, Jodi P. (2024): Using College Readers' Eye Movements to Discuss Textbook Reading Strategies. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 67. No. 5. 274–282. DOI: 10.1002/jaal.1332
- Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: *Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität*. Nr. 3. 1–12. URL: https://www.forum.lecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf (Zugriff: 06.06.2025).
- Schneegaß, Rosalie (2024): Gemeinsam Lesen und Lernen. Chancen und Herausforderungen von digitalem, kollaborativem Lesen und Annotieren in der Hochschullehre – Erfahrungen aus der Praxis. In: Vöing, Nerea/Jenert, Tobias/Neiske, Iris/Osthushenrich, Judith/Trier, Ulrike/Weber, Tassja/Altroggen, Knut (Hrsg.): *Hochschullehre postdigital. Lehren und Lernen neu gestalten*. Bielefeld: wbv. 71–83. DOI: 10.3278/9783763977192
- Sebald, W. G. (2015): *Austerlitz*. 7. Aufl. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch.
- Sturm, Afra/Bertschi-Kaufmann, Andrea (2009): Reading. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Scriotorium. Ways of Interacting with Writers and Readers. A Professional Development Program*. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag. 27–42.
- Tao, Li/Qu, Yue/Bi, Peng (2025): Longitudinal Development of L2 Learners' Linguistic Complexity in Reading-to-write Argumentative Tasks. In: *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 75. 101502. DOI: 10.1016/j.jeap.2025.101502

Yapp, Deborah/de Graaff, Rick/van den Bergh, Huub (2023): Effects of Reading Strategy Instruction in English as a Second Language on Students' Academic Reading Comprehension. In: *Language Teaching Research*. Vol. 27. No. 6. 1456–1479. DOI: 10.1177/1362168820985236

Autorin

Kathrin Neis, Dr. phil. (Komparatistik), ist freiberufliche wissenschaftliche Lektorin und zertifizierte Schreibberaterin (PH Freiburg). Sie berät Studierende und Promovierende und interessiert sich aktuell besonders für die Bedingungen des Lesens.