

Claudia Pangh

„Jetzt hab ich's!“

Reciprocal Teaching: ein Förderkonzept zum selbstständigen verstehenden Lesen

Lesen ist für viele Schüler schon schwierig genug. Aber das Gelesene auch zu verstehen, stellt manchen vor eine schier unlösbare Aufgabe. Mit einem in den USA erprobten Trainingsmodell können die Lehrkräfte auch leseschwachen Schülern schrittweise den selbstständigen Zugang zu Texten eröffnen. An vier Mannheimer Hauptschulen wird das Modell zur Zeit eingesetzt – mit Erfolg

In erster Linie müssen [...] Kinder flüssiges und verständiges Lesen lernen. Wer am Ende der Sekundarschule immer noch mit dem Finger unter der Zeile liest und am Ende des Satzes den Anfang vergessen hat, besitzt keinen Zugang zu irgendeiner Form zukunftsfähiger beruflicher oder akademischer Bildung.“ Was hier zuletzt Deutschlands oberster PISA-Forscher Jürgen Baumert¹ auf den Punkt brachte, konstatieren übereinstimmend die Experten aus fachdidaktischer und pädagogischer Forschung schon seit langem: Wer die sogenannten Risikoschüler fördern und ihnen zu mehr Bildungsgerechtigkeit verhelfen will, muss sich zuerst

um deren Lesekompetenz, die Basis für alles schulische Lernen, kümmern.

Jene Risikoschüler können Texte zwar oft ausreichend dekodieren, ihnen aber nur schwer einen Sinn entnehmen. Zudem stammen diese Schüler häufig aus einem sozialen Umfeld ohne Leseanregungen oder -vorbilder. Wie nun befähigt man sie zum selbstständigen und verstehenden Umgang mit Texten? Während man in Deutschland erst langsam beginnt, sich auf die Suche nach sinnvollen Förderkonzepten für eine in diesem Sinne effektive Sprachförderung zu machen, ist man da andernorts schon einige Schritte weiter. In den USA



forolia.de

wird bereits seit über 30 Jahren unter der provozierenden Fragestellung „Why Johnny still can't read in grade 9“ eine Diskussion darum geführt, wie den Leseschwierigkeiten insbesondere von Sekundarstufenschülern begegnet werden kann. Die Diskussion hat dort zu einem erweiterten Verständnis von Schriftspracherwerb und – auch über die Primarstufe hinaus – zu einem differenzierten Blick auf altersspezifisch zu erwerbende „literacy skills“ geführt.

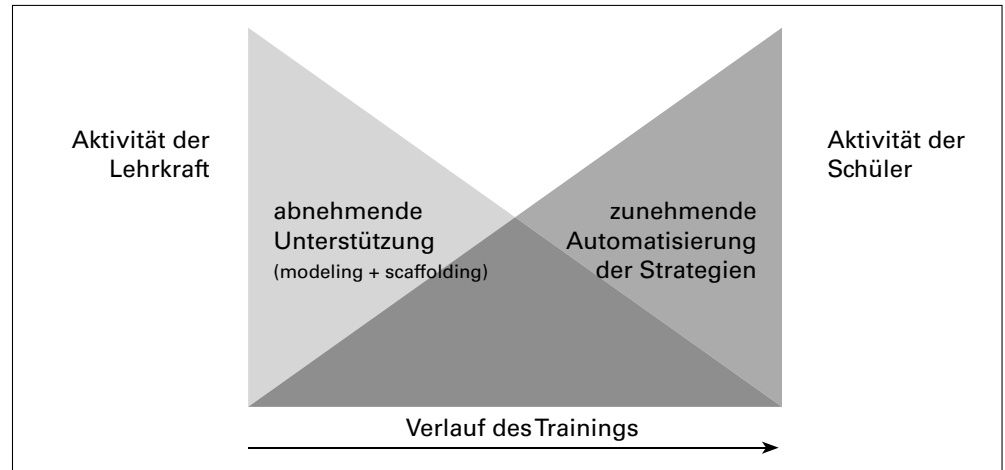
Inzwischen kann die Leseforschung gesicherte Aussagen³ darüber machen, welche Handlungen und Strategien erfolgreiche Leser kontextbedingt und überwiegend automatisiert einsetzen, um sich die Bedeutung eines Textes zu erschließen. Vor diesem Hintergrund entwickelten Annemarie Palincsar und Anne Brown in den 1980er Jahren dort das sogenannte „Reciprocal Teaching“ (wechselseitiges Lehren) als Förderkonzept zum Training des Leseverstehens. Der Ansatz gehört inzwischen zu den wichtigen Methoden der amerikanischen Lesedidaktik, wo *reading comprehension* von Beginn an fester Bestandteil des Leseunterrichts ist. Viele andere Autoren haben diesen Ansatz übernommen und weiterentwickelt.

Eine Idee setzt sich durch

Ursprünglich wurde das Training nach Palincsar und Brown als Interventionsmaßnahme für lese-schwache Schüler in Klasse 7 entwickelt. Inzwischen existieren aber Umsetzungsbeispiele für alle Klassenstufen und zahlreiche Varianten des Konzepts: Einen umfassenden Überblick mit vielen Anregungen für die Praxis gibt z. B. Oczkus 2003. Ein weiteres, beeindruckendes Praxisbeispiel aus der Sekundarstufe bieten Schoenbach u.a. 2006.

Der besondere Charme des Trainingsprogramms besteht in seiner nachgewiesenen Wirksamkeit – das Reciprocal Teaching (RT) zählt zu den am besten evaluierten Sprachförderkonzepten (vgl. Rosenshine/Meister 1994) und wird nicht zuletzt deshalb von den Autoren der PISA-Studie (Artelt u.a. 2001, S. 132) als Förderansatz für die sogenannte „Risikogruppe“ nachdrücklich empfohlen.

Hierzulande ist man momentan gerade erst dabei, das RT auf



deutsche Schulverhältnisse zu übertragen und zu erproben. Dieser Beitrag bezieht sich auf bisherige Erfahrungen im Rahmen des Forschungsprojekts „Modulare Sprachförderung“ in Mannheim. Hier entwickeln vier Hauptschulen ein für ihr Schulcurriculum passendes Sprachförderkonzept (vgl. Trautwein 2008). Prof. Berkemeier und Prof. Funke von der Pädagogische Hochschule Heidelberg begleiten die Schulen dabei. Diese liegen in sozialen Brennpunkten und werden von Schülern besucht, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Im Baustein LESEN des Projekts wird dort erprobt, wie sich das RT unter diesen Bedingungen realisieren lässt.

Reciprocal Teaching – Lesestrategien am Modell erlernen

In seiner Grundidee orientiert sich das Verfahren am Gedanken der „Cognitive Apprenticeship“. Ähnlich wie in einer Handwerkslehre, wo der Lehrling am Modell des Meisters durch Beobachtung und Imitation handwerkliche Fertigkeiten erlernt, sollen Lernende auch kognitive Praktiken wie z. B. Leseverstehensstrategien entwickeln, indem sie an einer Expertenkultur in möglichst authentischen Situationen teilhaben (vgl. im Überblick Reich 2008, Schnotz 2006). Wesentliche Bausteine sind dabei

- das explizite Vorführen und Erklären, wie etwas gemacht wird, durch den Lehrenden/Experten (Modeling);
- die ständige Beobachtung und Unterstützung der Lernenden bei der eigenständigen Ausführung der Tätigkeit durch Hil-

fen und Hinweise des Lehrenden/Experten (Scaffolding, Coaching);

- das kontinuierliche Verbalisieren und Reflektieren von Erfahrungen und Beobachtungen beim Lernen wie auch das Nachdenken über die Qualität der ausgeführten Tätigkeiten (Meta-Reflection, Monitoring);
- das Nachlassen der Unterstützung durch den Lehrenden bei steigender Kompetenz der Lernenden im Trainingsverlauf sowie die zunehmende Übernahme der Steuerung bzw. Expertenrolle durch die Lernenden (Fading out, vgl. auch Grafik oben).

Beim vom Palincsar und Brown entwickelten RT sollen schwache Leser auf diesem Weg die vier für das verstehende Erschließen von Texten zentralen Lesestrategien kennen- und zunehmend eigenständig anwenden lernen:

1. Bei der Strategie „Vorhersagen“ geht es darum, eigene Vorstellungen und Ideen zum Inhalt eines Textes bzw. Fortgang eines Textabschnitts zu äußern. Dazu sollen die Schüler Texthinweise wie die Überschrift, Zwischenüberschriften, Illustrationen oder bestimmte Signalstrukturen in einer Textpassage nutzen lernen. Die gebildeten Hypothesen werden beim Lesen dann wiederholt geprüft und mit dem tatsächlichen Text abgeglichen. Die so entwickelte individuelle Leseerwartung trägt dann auch dazu bei, nachfolgende Verstehensprozesse zu entlasten. Indem die Lernenden Hypothesen bilden, aktivieren sie das eigene Vorwissen und verknüpfen es mit dem Text.

Schritt für Schritt wird das „Gerüst“ abgebaut: schematische Darstellung des RT-Trainings

Wenn der „Knoten platzt“, ist das für jeden Schüler ein erhebendes (und erleichterndes) Gefühl. Und auch für die Lehrkraft die Bestätigung, dass sie das RT-Modell erfolgreich anwenden können

2. Die Strategie „Klären“ lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf schwierige Wörter bzw. unverständliche Ideen und Zusammenhänge im Text und eröffnet ihnen verschiedene lexikalische Operationen, um sich diese selbst aus dem Textzusammenhang zu erschließen. Dabei sind die Lernenden gefordert, ihre Verständnisschwierigkeiten überhaupt zu identifizieren und zu formulieren.
3. Die Strategie „Fragen“ fordert dazu auf, sich selbst und den Mitschülern Fragen zum Gelesenen zu stellen. Dazu müssen die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen des Textabschnitts richten und sind auch gefordert, Kohärenzbezüge zwischen einzelnen Textinformationen herzustellen. Dabei sind zwei Fragentypen zu unterscheiden: die reinen „Informationsfragen“, deren Antwort an einzelnen Stellen direkt im Text zu lokalisieren ist, und die inferentiellen „Nachdenkfragen“, deren Antwort eher „zwischen den Zeilen“ steht oder gar über den eigentlichen Text hinaus geht. Die Lernenden entwickeln also ihre Verständnisfragen in unterschiedlicher Qualität und Tiefe.
4. Die Strategie „Zusammenfassen“ schließlich trainiert die Fähigkeit, die Informationen eines Textes auf ihren wesentlichen Kern zu reduzieren und zu bündeln, sie in einer logischen Reihenfolge zu ordnen und in eigenen Worten wiederzugeben.

Das Training findet in Kleingruppen von etwa sechs Lernenden statt. In einem strukturierten Gespräch lesen und diskutieren diese abschnittsweise einen beliebigen Text⁴ und setzen dabei gezielt die vier beschriebenen Strategien ein.

Dabei hat jeweils ein Gruppenmitglied die Moderatoren- oder „Lehrer“-Rolle inne und steuert die Diskussion, indem es systematisch zum Gebrauch und zur Reflexion der Strategien anregt und diese auch selbst einsetzt. Zu Beginn des Trainings übernimmt die Lehrkraft als „Leseexperte“ diese Aufgabe, mit der Zeit soll die Verantwortung für den Ablauf des gemeinsamen Leseprozesses aber zunehmend auf die Lernenden übergehen. Damit dies gelingen kann, müssen die Schüler die Lesestrategien zunächst expli-

zit erlernen und deren Anwendung trainieren. Dabei hilft den Schülern – neben dem Bild des zu erwerbenden „Handwerkszeugs“, das ja auch die Idee der Cognitive Apprenticeship nahe legt – der Vergleich mit dem Training im Sport: Auch dort werden Techniken systematisch vorgeführt, schrittweise erlernt und immer wieder trainiert. Hier spielen das Modeling und das Scaffolding als didaktische Kernbegriffe des RT eine zentrale Rolle, die für deutsche Lehrkräften in mancherlei Hinsicht ungewohnt erscheinen und ein Umdenken erfordern.

Modeling – Leseprozesse beobachtbar machen

Die kognitiven Prozesse bei der Konstruktion von Leseverstehen müssen als „Expertenwissen“ für die Lernenden zugänglich, d.h. beobachtbar und damit nachvollziehbar werden. Dafür ist es notwendig, sie Schritt für Schritt vorzumachen und zu verbalisieren. Indem der Lehrer die Methode des „lauten Denkens“ (siehe Kasten S. 18) einsetzt und seine Gedanken beim Einsatz einer Strategie fortwährend verbalisiert, erhalten gerade schwächere Schüler ein Modell, an dem sie sich orientieren und das sie nach und nach selbst übernehmen können. Gerade am Anfang sollte die Lehrkraft insbesondere sehr schwache Leser auch dann loben, wenn sie scheinbar „nur“ imitieren und wiederholen, denn letztlich gelingt es diesen Schülern damit, die Strategie erfolgreich einzusetzen. So werden sie auch motiviert, die Verwendung ihrer Strategie verbal zu beschreiben und damit der Reflexion und Bearbeitung überhaupt zugänglich zu machen.

Scaffolding – dem Lernen ein Gerüst geben

Scaffolding bedeutet im Englischen „ein Baugerüst errichten“. Und genau um den Halt, den ein Gerüst bietet, geht es hier im übertragenen Sinne. Die Lernenden sollen zu Beginn viel orientierende Unterstützung und Hilfen bekommen, um die Anwendung der für sie neuen und komplexen Lesestrategien überhaupt bewältigen zu können. Unterstützungsgrad und -umfang interessieren dabei zunächst wenig. Die Lernenden sollen vielmehr die Strategien eigenständig und erfolgreich anwenden können. Dazu baut

die Lehrkraft dieses Gerüst mit der Zeit Schritt für Schritt ab.

Lehrkräfte sind hier in besonderer Weise gefordert. Denn es erfordert viel diagnostische Kompetenz und ein breites Repertoire an Hilfsmöglichkeiten, um jeden Schüler optimal zu unterstützen. Zur Verfügung stehen den Lehrenden im RT folgende Möglichkeiten, um abgestufte Formen des Scaffoldings zu leisten:

- *Prompting* – die Lehrkraft gibt Hilfen und Hinweise oder stellt gezielte Fragen, um die Lernenden in der Anwendung der Strategie zu leiten.
- *Explizites Reflektieren* – die Lehrkraft denkt mit den Schülern darüber nach, welche Funktion eine Strategie an einer bestimmten Stelle im Text hat.
- *Lob und Feedback* – die Lehrkraft lobt den Lernenden und gibt eine qualitative Rückmeldung zur Anwendung der Strategie.
- *Modifying activity* – die Lehrkraft macht alternative Vorschläge, die den Lernenden dazu bringen sollen, seine Umsetzung der Strategie zu korrigieren/optimieren.
- *(Direct) instruction* – die Lehrkraft gibt eine gezielte Anleitung oder erinnert an die Funktion der jeweiligen Strategie.
- *Modeling* – die Lehrkraft gibt an Stellen, an denen ihr die Anwendung der Strategien noch unzureichend erscheint bzw. der Lernende mit den zuvor gegebenen Hilfen allein nicht klar kommt, ein alternatives Beispiel, indem sie den Gebrauch der Strategie mittels lautem Denken vorführt und erklärt.

Das Modeling wäre also die weitestgehende Form der Unterstützung. Ein „prompt“ (engl. für Hinweis oder Aufforderung, aber auch Soufflieren) indessen könnte z.B. schon in der Aufforderung bestehen, immer wieder einen Blick auf das Lesezeichen (siehe Material 1) zu werfen. Es dient – wie auch die Intervention der Lehrperson – dem Scaffolding. Sind die Strategien einmal eingeführt und erklärt, benutzen es die Lernenden während des gesamten Leseprozesses. Hier erweisen sich insbesondere die Formulierungshilfen als wichtig: Vor allem schwächere Schüler haben oft große Probleme damit, eine Strategie auch angemessen zu versprachlichen, selbst wenn sie im Grunde

wissen, wie diese funktioniert und wo sie anzuwenden ist. In ähnlicher Form sollen auch die Moderatoren-Karten (Material 3) den Schülern bei der Übernahme der „Lehrrolle“ im RT-Dialog helfen. Beide Materialien wurden im Rahmen des Mannheimer Projekts nach amerikanischen Vorbildern entwickelt und auch dort im Verlauf der Arbeit immer wieder variiert und angepasst.

Bestärkend-unterstützend wirkt auch das Loben. Dabei ist es vollkommen nebensächlich, ob die Lernenden Fehler machen oder viele Hilfen brauchen. Wichtig ist vielmehr, dass auch der schwächste Lerner die Erfahrung machen kann, die Lesestrategien erfolgreich einzusetzen. Fehler bieten vielmehr Gelegenheit, sich auf einer Ebene der Meta-Reflexion gemeinsam darüber zu verständigen, warum z. B. eine Hypothese oder ein Klärungsversuch gerade an dieser Textstelle noch nicht hilfreich war und welche Strategien und Texthinweise weiterhelfen könnten. Im Mittelpunkt der Arbeit steht also nicht das umfassende inhaltliche Durchdringen des Textes, sondern die Arbeit an den eigenen Verstehensstrategien. In diesem Sinne sollte die Lehrperson sich auch weniger als Beurteiler von Schülerleistungen begreifen, sondern vielmehr als Coach, der dafür sorgt, dass die Lernenden ihr Ziel erreichen, die Strategien erfolgreich anzuwenden.

Da Leseverstehen immer einen Konstruktionsprozess darstellt, kann in dieser Hinsicht das gemeinsame Bearbeiten eines Textes im Gespräch als kooperatives Problemlösen verstanden werden. Das explizite Scaffolding trägt wesentlich dazu bei, die unterschiedlichen Lösungsansätze immer wieder zu vergleichen und zu optimieren. Es hilft den Lernenden, erforderliches Strategie- und Textwissen bewusst zu machen, es auszubauen und zu vertiefen. Weil all das in der Gruppe und im Dialog geschieht, haben auch schwächere Schüler die Chance, sich an dieser gemeinsamen Bedeutungskonstruktion erfolgreich zu beteiligen. Viele machen auf diesem Weg zum ersten Mal die Erfahrung, dass man vor schwierigen Texten nicht von vornherein kapitulieren muss.

Veränderte Lehrerrolle

Die didaktischen Prinzipien des

Modeling und Scaffolding bewirken auch, dass sprachliche Aktivitäten in den Fokus der Lehrenden und Lernenden rücken, und führen damit zu einem „sprachbewussten“ Unterricht (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007). Die stetige Reflexion des eigenen Handelns bei der Erschließung von Texten geschieht in unterschiedlichen Formen: durch das Feedback der Lehrkraft oder der Gruppe ebenso wie durch die Aufmerksamkeit lenkende Hinweise und Erklärungen. Diese Reflexion trägt wesentlich dazu bei, dass bei den Lernenden ein Lesestrategie- und Textwissen als Expertenwissen ausgebildet wird. Für die Lehrkräfte bedeutet das eine Veränderung ihrer Lehrerrolle. Nicht die Vermittlung von Inhalten steht im Mittelpunkt, sondern die Arbeit an den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden. Dass hierzu ein hohes Maß an Anleitung und Modelleinsatz notwendig ist, erscheint gerade deutschen Kolleginnen und Kollegen häufig recht ungewohnt. In den USA gehören schrittweises und explizites Unterweisen und Erklären als *direct instruction* fest ins didaktische Repertoire. Dagegen befürchten in der deutschen Lehrerbildung sozialisierte Lehrkräfte oft, damit eine Art Frontalunterricht zu praktizieren, den es doch eigentlich zu vermeiden gilt. Auch das Dosieren der Unterstützung sehr schwacher Schüler erweist sich in der praktischen Umsetzung des RT als höchst anspruchsvolle Aufgabe.

Das scheinbar so einfache Modeling erfordert gleichfalls einiges Umdenken: Für Lehrende ist es ungewohnt, im Unterricht laut zu denken. Es widerspricht ihrer gängigen Vorstellung, dass doch die Schüler nach Möglichkeit allein die Lösung finden sollten. Zudem brauchen Lehrkräfte für ein erfolgreiches Modeling einiges textlinguistisches Wissen und eine gute Vorbereitung.

Ähnliches gilt auch für das Scaffolding. Um das Problem, mit dem ein Schüler gerade kämpft, erkennen und zielgerichtete Unterstützung anbieten zu können, brauchen die Lehrkräfte einen lesedidaktisch geschulten diagnostischen Blick. Und sie müssen den jeweiligen Text und die in ihm verborgenen Leseschwierigkeiten gut kennen. Im RT folgen Diagnose und Förderung also nicht schrittweise aufeinander. Lehrende sind hier vielmehr ge-

fordert, adaptiv individuelle Leseschwierigkeiten zu erkennen und angemessene Unterstützungsangebote zu machen. Darin steckt letztlich die wygotskische Idee der „Zone der nächsten Entwicklung“ – Lehrkräften sollte also auch immer klar sein, worin die nächste Stufe in der Ausdifferenzierung der jeweiligen Leseverstehensstrategie bestehen müsste. In der amerikanischen Literatur gibt es hier bereits zahlreiche Vorschläge für Beobachtungshilfen (vgl. z.B. Oczkus 2004). Einen hilfreichen Vorschlag für eine Checkliste, die auch Schüler für die gegenseitige Beobachtung beim RT nutzen können, macht Trautwein (2008).

Erste Erfolge auch bei uns

Die aktuellen Erfahrungen im Mannheimer Forschungsprojekt machen allerdings Mut, diesen Weg im Rahmen der Sprachförderung einzuschlagen. Die bisherigen Rückmeldungen der beteiligten Schüler und Lehrkräfte zeigen deutlich, dass beide die Arbeit in Kleingruppen wertschätzen. Die Schüler geben an, sich sicherer im Umgang mit Texten zu fühlen und sich mehr zuzutrauen. Und auch die Kolleginnen berichten, dass gerade sehr schwache Leser, die im Unterricht oft untergehen, in der geschützten Kleingruppe plötzlich das Zutrauen gewinnen, sich auch an schwierige Texte heranzutrauen. Der Erfolg und das lobende Feedback tun ihnen erkennbar gut und geben ihnen Selbstvertrauen. Lesen erscheint nach einer solchen RT-Trainingseinheit zwar immer noch als schwierige, aber immerhin bewältigbare Aufgabe. In den flankierenden Lesetests zeigen auch die meisten Schüler Kompetenzzuwächse – zwar weniger deutliche als in den amerikanischen Studien, aber sie sind dennoch erkennbar und langfristig stabil. Die Erfahrungen hier wie dort haben aber auch eines gezeigt: Die notwendige Voraussetzung für ein gelingendes RT ist ein umfassendes begleitendes Training der Lehrkräfte. Denn auch sie müssen erst einmal mit dem notwendigen textdidaktischen Strategie- und Handlungswissen gestärkt werden, bevor sie die Herausforderung, schrittweise die Verantwortung für den Lernprozess an ihre Schüler abzugeben, auch tatsächlich erfüllen können.

RT-Lehrertrainings

Claudia Pangh, Jahrgang 1969, ist Lehrerin an der Johannes-Kepler-Hauptschule mit Werkrealschule in Mannheim. Im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Heidelberg betreut sie im Forschungsprojekt „Modulare Sprachförderung Mannheim“ das begleitende Lehrertraining zur Implementierung des Reciprocal Teaching an vier Mannheimer Hauptschulen. Sie ist auf Anfrage gern bereit, ausführlicher über die laufende Arbeit des Projekts zu informieren und Fragen zu beantworten. Anfragen bitte über die Redaktion LERNCHANCEN.

Tipps für effektive „think alouds“ (lautes Denken) beim Modeling

Wählen Sie einen kurzen Textabschnitt!

„Think alouds“ sind dann am effektivsten, wenn sie ein klares Ziel haben und an der richtigen Stelle eingesetzt werden. Überlegen Sie sich also genau, welche Strategie Sie modellieren wollen, und suchen Sie dafür ein möglichst kurzes, speziell dafür geeignetes Textstück aus. Bei längeren Abschnitten verlieren die Schüler leicht das Interesse. Vermeiden Sie auch, zu viele Strategien auf einmal zu modellieren.

Lassen Sie „den Text sagen“, was zu tun ist!

Bereiten Sie die Texte, die Sie modellieren wollen, immer vor. Lesen Sie den Text mehrere Male und machen Sie sich Notizen zu den Strategien, die Sie selbst beim Verstehen anwenden. Diese Notizen können die Grundlage für Ihr eigenes „think aloud“ bilden und Sie kommen schnell auf Ideen, für welche Strategie sich das Textstück besonders eignen könnte. Machen Sie sich Anmerkungen in den Text (Bleistiftnotizen am Rand, post-its ...), auf die Sie sich beim Modeling in der RT-Sitzung stützen können.

Gestalten Sie ihre „think alouds“ authentisch!

Am Anfang mag es Ihnen etwas peinlich sein, laut auszusprechen, was in Ihrem Kopf vorgeht. Die meisten Lehrkräfte verwenden einen „authentischen“, also eher umgangssprachlichen Ton, die ungezwungene Sprache von Menschen, die nachdenken. Ein zu „akademischer“ Ton würde gekünstelt klingen und die Schüler einschüchtern. Es ist sicher besser zu sagen: „Hey, als ich in der Überschrift das Wort „Pinguine“ gelesen habe, kam mir doch gleich der Pinguin in den Kopf, den ich bei meinem letzten Besuch im XY-Zoo gesehen habe“ als „Beim Lesen dieser Überschrift habe ich mir auf der metakognitiven Ebene bewusst gemacht, dass ich über Vorwissen verfüge und die Verknüpfung zum Bild eines Pinguins hergestellt, den ich schon einmal gesehen habe“.

Sagen Sie Ihren Schülern, was Sie tun!

„Authentisch“ und eher umgangssprachlich zu sprechen bedeutet nicht, dass man so die angewandten Strategien nicht benennen könnte. Teilen Sie Ihren Schülern mit, welche Strategien Sie angewandt haben und wie diese Sie beim Verstehen des Textes unterstützt haben. So können Ihre Schüler musterhaftes Wissen über das Leseverstehen entwickeln.

Heben Sie Wörter, Sätze oder Satzteile, die Ihnen beim Verstehen geholfen haben, hervor (z. B. durch Unterstreichen auf dem OHP) und ermutigen Sie Ihre Schüler, dasselbe zu tun.

Weniger ist oft mehr – widerstehen Sie dem „overthink“!

Machen Sie aus dem Modellieren keinen Zwang – die Bedeutung eines Textabschnittes sollte nicht dem lauten Denken als Selbstzweck geopfert werden. Bauen Sie also nicht so viele „think alouds“ in einen Text ein, dass letztlich dessen Inhalt verloren ginge. Weniger, dafür gut ausgearbeitete „think alouds“ werden eine größere Wirkung haben als eine Dauerberieselung mit Gedankengängen, die die Schüler eher verwirrt zurücklässt.

Nach: Fisher, D.; Frey, N. (2004): Improving adolescent literacy. Content area strategies at work. Columbus/Ohio: Pearson Education, S. 86.

Anmerkungen

¹ Zit. n. »Schule ist die große Gleichmacherin« – Interview mit Jürgen Baumert in: DIE ZEIT Nr. 39/2008, online unter www.zeit.de/2008/39/C-Interview-Baumert?page=all (Stand: 23.11.08)

² Vgl. stellvertretend für viele andere Beiträge Farber, Peggy: „Johnny still can't read?“ In: Harvard Education Letter July/August 1999, online unter www.edletter.org/past/issues/1999-ja/read.shtml (Stand 23.11.08)

³ Einen guten Überblick über die neuere Forschung zu Leseverhalten und Textverstehen geben Duke/Pearson 2002, auf Deutsch zusammenfassend wiedergegeben in Badel/Valtin 2003.

⁴ Im Mannheimer Forschungsprojekt haben wir uns für die Arbeit mit Sachtexten entschieden, da so das Training der Leseverstehensstrategien auch mit dem Ziel, das Lernen aus Texten zu stärken, verknüpft werden kann. In den USA gibt es aber auch viele Beispiele für das RT anhand literarischer Texte. Die Schüler arbeiten dabei oft eigenständig in sogenannten „literature circles“ (vgl. z. B. Oczkus 2003).

Literatur

- Artelt, C. u.a. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 69–137
- Badel, I./Valtin, R. (2003): Lesestrategien verbessern – Lesekompetenz fördern. In: Grundschule, Nr. 2, S. 23–26
- Duke, N. K./Pearson, D. (2002): Effective practices for developing reading comprehension. In: Fastrup, A. u.a. (Hrsg.): What research has to say about reading instruction. Newark, S. 205–242, online unter: <http://magma.nationalgeographic.com/ngexplorer/0809/ax/effectivepractices.pdf> (Stand: 23.11.08)
- Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2007): Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen. Paderborn
- Palincsar, A. S./Brown, A.L. (1984): Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: Cognition and Instruction 2, S. 117–175
- Oczkus, L. D. (2003): Reciprocal Teaching at work. Strategies for improving reading comprehension. Newark
- Reich, K. (2008): Cognitive Apprenticeship. In: Methodenpool „Konstruktivistische Didaktik“, online unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/cognitive_apprenticeship.pdf
- Rosenshine, B./Meister, C. (1994): Reciprocal Teaching: A review of research. In: Review of Educational Research 64, S. 479–530
- Schnotz, W. (2006): Pädagogische Psychologie – Workbook. Weinheim, S. 125–127 (Kap. „Cognitive Apprenticeship“).
- Schoenbach, R. u.a. (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für die weiterführenden Schulen. Berlin
- Trautwein, L. (2008): „Reciprocal Teaching“ – Leseverstehens-Training in der Praxis. In: PRAXIS SCHULE 5-10, Heft 1, S. 21–26

Kopiervorlage: ein Lesezeichen, das beim Lesen hilft

Schneidet das Lesezeichen aus, faltet es entlang der Mittellinie, klebt die Rückseiten aneinander und laminiert das Ganze. Ihr könnt es dann immer wieder als Hilfe beim Verstehen von schwierigen Texten verwenden.



LESEZEICHEN

für schlaue Leserinnen und Leser

VORHERSAGEN



Mache eine Vorhersage, worum es in dem Text gehen könnte, wenn:

- du eine Überschrift entdeckst.
 - es ein Bild zum Text gibt.
 - der Autor im Text selbst eine Frage stellt.
- Überlege dabei auch, was du selbst schon über das Thema weißt.

So kannst du Vorhersagen machen:

- Weil in der Überschrift ... steht, denke ich, dass es in diesem Text um ... gehen wird.
- Weil ich auf der Abbildung ... sehe, vermute ich, dass ...
- Ich denke, der nächste Abschnitt wird von ... handeln, weil ...
- Ich weiß bereits ... über das Thema und vermute deshalb, dass es in diesem Text um ... gehen wird.

LESEZEICHEN

für schlaue Leserinnen und Leser

FRAGEN



- Suche Informationen im Text, nach denen du deine Mitschüler fragen könntest (Fragen über den Text).
- Finde Fragen, deren Antwort direkt im Text steht (also Informationsfragen) und solche, deren Antwort man sich überlegen muss (also Nachdenkfragen).
- Was erscheint dir in diesem Abschnitt besonders interessant? Stelle dazu eine Frage.
- Überlege, warum du den Text liest. Welche Fragen hast du an den Text? Was willst du erfahren?

So kannst du Fragen stellen:

- Wer/ Was ist / macht ...?
- Wann ist ...?
- Wo ist ...?
- Warum passiert ...?
- Wozu ...?
- Wie ...?
- Was bedeutet ...?

Wichtig: Stelle keine Ja-/Nein-Fragen!

KLÄREN



Kläre schwierige Stellen, wenn du:

- etwas nicht verstehst.
- dem Text nicht mehr folgen kannst.
- die Bedeutung eines Wortes nicht kennst.

So kannst du Textstellen klären:

- Lies die Stelle nochmal!
- Frage deine Mitschüler/deinen Lehrer:
 - Ich verstehe nicht genau, was ... bedeutet.
 - Ich habe eine Frage zu ...
 - Mir ist das Wort / der Satz ... nicht klar.
- Suche nach Teilen im Wort, die du kennst
- Suche nach Ersatzwörter oder Gegenwörtern, die an der Stelle Sinn machen; suche nach Erklärungen!
- Nimm den Kontext (die „Umgebung“) zu Hilfe: – Lies den Satz direkt vor / direkt nach der schwierigen Stelle.
- Schau auf deine Vorhersage. Was könnte die Stelle damit zu tun haben?
- Schlage das Wort im Wörterbuch oder Lexikon nach

ZUSAMMENFASSEN



Nachdem du einen Textabschnitt gelesen hast, solltest du ihn immer für dich zusammenfassen, also dir überlegen:

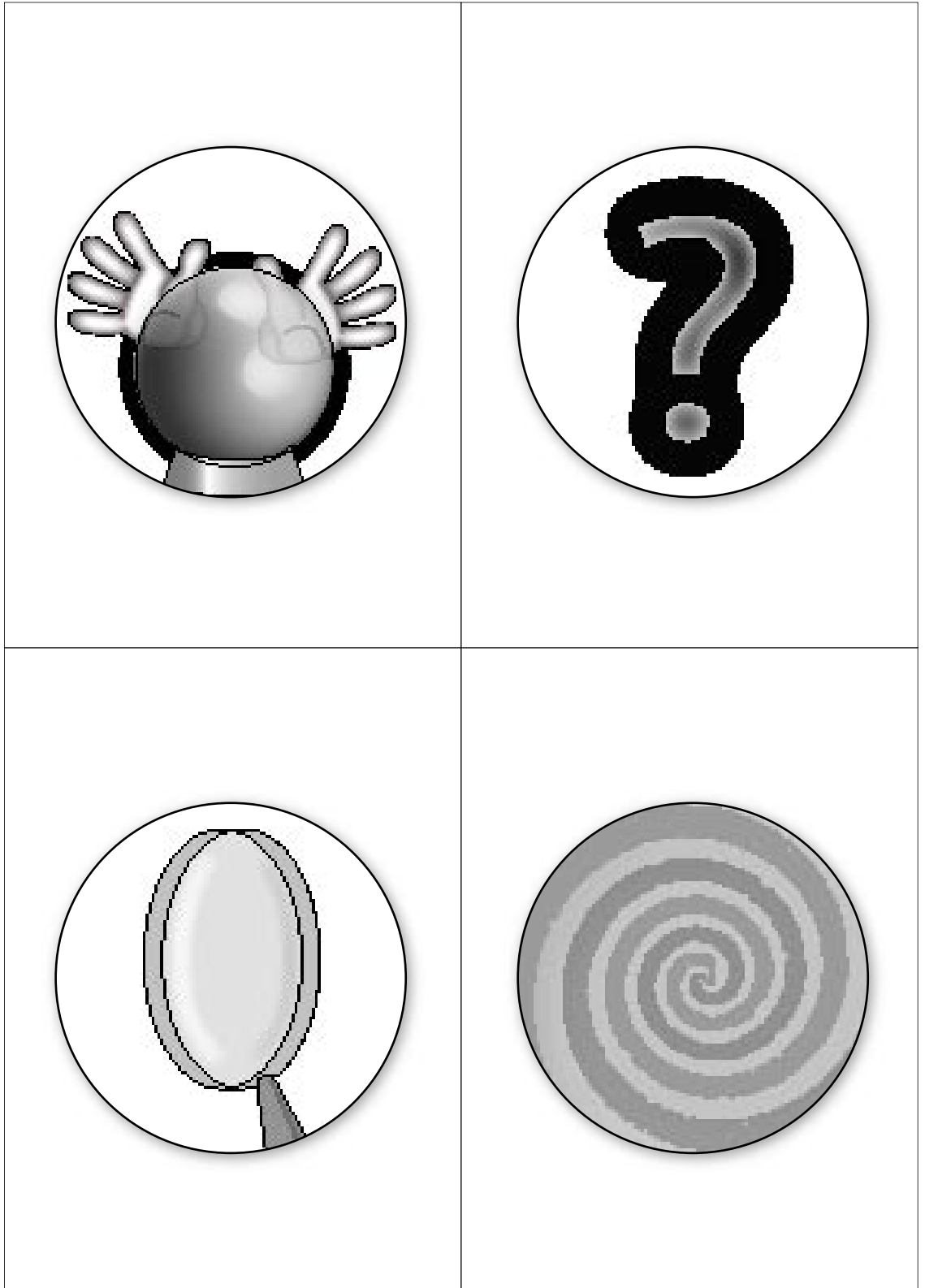
- worum es in diesem Abschnitt geht. Dabei können dir die W-Fragen helfen: Wer? Was? Wann? Wo? Warum? Wie?
- was in diesem Abschnitt wichtig ist.
- welche Informationen unwichtig sind und weggelassen werden könnten.
- welche Informationen kann man in einen Begriff „zusammenpacken“? (z. B. Quallen, Krebse, Fische = Meerestiere)

So kannst du Textstellen zusammenfassen:

- In diesem Textabschnitt geht es um ...
- Die Hauptaussage des Abschnitts ist ...
- Der Autor will zeigen, dass/wie ...
- Der Abschnitt erklärt, wie/warum ...

Kopiervorlagen: Symbolkarten

Die Karten, in DIN-A4-Größe kopiert, helfen während RT-Sitzungen, die jeweils zielführende Strategie aufzurufen. Die Schüler können die Karten auch dann einsetzen, wenn sie selbst die Lehrer-Rolle übernehmen. Es ist hilfreich, jeder Strategie eine eigene Farbe zuzuordnen.



Moderatoren- oder „Lehrer“-Karten

Die Karten sind eine Art Regieanweisung, die den Schülern die Übernahme der Moderatorenrolle für einzelne Strategien erleichtern sollen. Die Rollen können im Verlauf einer RT-Sitzung beliebig gewechselt werden.

Vorhersager



(verantwortlich dafür, Vermutungen über den Inhalt des Textes anzustellen)

1. Fordere deine Mitschüler auf, die Überschrift/en und die Bilder zum Text zu betrachten, etwa so: „Schaut euch die Überschrift und die Bilder an. Was seht ihr?“ – „Woran denkt ihr, wenn ihr die Überschrift lest?“
2. Mache selbst eine Vorhersage zum Text. Verwende dazu dein Lesezeichen als Hilfe. Führe deine Vorhersage deinen Mitschülern mit lautem Denken vor: „Ich denke, in diesem Text geht es um ..., weil ...“
3. Frage dann deine Mitschüler nach ihren Vorhersagen. Lass sie auch begründen, wie sie darauf gekommen sind: „Wer von euch hat noch eine Vermutung, wovon der Text handeln könnte?“ – „Warum denkst du das?“ – „Welcher Hinweis hat dich auf die Idee gebracht?“
4. Gib deinen Mitschülern eine Rückmeldung zu ihren Vorhersagen. Du kannst sie loben oder ihnen Tipps geben, worauf sie vielleicht noch achten können: „Deine Vorhersage hat mir gut gefallen, weil du auf ... geachtet hast.“ – „Du hättest bei deiner Vorhersage noch an ... denken können.“

Klärer



(verantwortlich dafür, schwierige Stellen im Text zu suchen und mit der Gruppe herauszufinden, was sie bedeuten)

1. Frage deine Mitschüler, ob es Wörter oder Sätze im Text gibt, die sie nicht verstanden haben: „Lest den Text nochmal leise für euch selbst. Sucht nach Wörtern oder Sätzen, die ihr nicht auf Anhieb einem Erstklässler erklären könntet.“
2. Nenne selbst eine Stelle im Text, die du für schwierig hältst: „Ich bin über das Wort/den Satz ... gestolpert. Mir ist nicht klar, was das bedeutet.“
3. Zeige deinen Mitschülern mit lautem Denken, wie du versuchst, die Bedeutung deiner schwierigen Stelle herauszufinden. Benutze dabei dein Lesezeichen als Hilfe: „Ich versuche herauszufinden, was das Wort/die Stelle bedeutet, indem ich ... und ...“
4. Fordere deine Mitschüler auf, ihre schwierigen Textstellen zu zeigen und frage sie, wie sie versuchen, die Bedeutung herauszufinden. Wenn jemand dazu keine Idee hat, erinnere ihn, sein Lesezeichen zur Hilfe zu nehmen. Frage auch die anderen in der Gruppe nach Vorschlägen. Überlegt gemeinsam, ob euer Klärungsvorschlag sinnvoll ist.

Fragensteller



(verantwortlich dafür, Fragen zum Text zu finden und die Antworten zu überprüfen)

1. Fordere deine Mitschüler auf, sich eine oder zwei Fragen zu überlegen, deren Antwort man im Text finden kann. Erinnerung deine Mitschüler daran, dass keine Ja-/Nein-Fragen gestellt werden sollen: „Sucht mindestens eine Frage, die der Abschnitt, den wir gerade gelesen haben, beantworten kann. Stell Fragen, die man nicht mit Ja oder Nein beantworten kann.“
2. Stelle selbst deine Frage zum Text zuerst. Benutze dazu dein Lesezeichen als Hilfe. Rufe einen Mitschüler auf, deine Frage zu beantworten.
3. Bitte jetzt deine Mitschüler, ihre Fragen zu stellen und beantworten zu lassen: „Wer möchte als nächstes eine Frage stellen?“
4. Gib deinen Mitschülern eine Rückmeldung zu ihren Fragen. Sag ihnen, ob sie Informationsfragen (Antwort steht direkt im Text) oder Nachdenkfragen (man muss mehrere Textstellen aufeinander beziehen oder „zwischen den Zeilen“ lesen) gestellt haben. Beurteilt gemeinsam, ob sich die gefundenen Fragen im gelesenen Textabschnitt tatsächlich beantworten lassen.

Zusammenfasser



(verantwortlich dafür, die wichtigsten Aussagen des Textes in eigenen Worten zusammenzufassen)

1. Gehe gemeinsam mit deinen Mitschülern den gelesenen Abschnitt Satz für Satz durch. Überlegt zusammen, welche Wörter/Satzteile weniger wichtig sind (und streiche sie durch, falls ihr den Text auf Folie habt): „Welche Wörter / Satzteile in diesem Satz
 - geben weniger wichtige Informationen?“
 - geben keine neuen Informationen, sondern nur Beispiele für schon Genanntes?“
 - ...?“
2. Schau dir jetzt mit deinen Mitschülern die übriggebliebenen Sätze/Satzteile an. Lass dir von deinen Mitschülern die wichtigen Begriffe daraus nennen und schreibe sie auf (z. B. auf Post-it-Zettel). Überlegt gemeinsam, ob sich einige Begriffe in Oberbegriffe „packen“ lassen: „Gibt es Wörter, die zusammenpassen?“ – „Kann man zwei/mehrere Begriffe durch ein gemeinsames Wort ersetzen?“
3. Ordne mit deinen Mitschülern die übriggebliebenen Begriffe. Versuche daraus ein bis zwei Sätze zu formulieren, die die wichtigsten Informationen des Textabschnitts enthalten (nimm dein Lesezeichen zur Hilfe): „In diesem Abschnitt geht es darum, dass ...“ Frage deine Mitschüler, ob deine Sätze den Inhalt des Abschnitts gut zusammenfassen. Frage, ob jemand deine Zusammenfassung verändern oder ergänzen möchte.

**ANZEIGE
KLETT**