LMU LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Department für Pädagogik und Rehabilitation
Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Prof. Dr. Andreas Mayer)

Vermittlung von Verstehensstrategien bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Vortrag am 34. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Berlin
23. September 2022

Prof. Dr. Andreas Mayer
LMU München
Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik
(Förderschwerpunkt Sprache und Sprachtherapie)

Professor Neugier

Agenda

- IGLU und PISA 2017
- Begriff und Komponenten des Textverständnisses
- Lesetricks von Professor Neugier

- Ergebnisse der Evaluation

IGLU 2016

- In 75% der teilnehmenden EU-Länder wurden bei der Überprüfung des Leseverständnisses bessere Leistungen erzielt als in Deutschland
- 20% der Schüler*innen in Deutschland erreichten bestenfalls Kompetenzstufe 2 „sind also bestenfalls in der Lage, „explizit angegebene Informationen [in einem Text] zu identifizieren“ (**Bremerich-Voss et al., 2017, 92**)
- **Bos et al. (2017):** diese Kinder werden „in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein, wenn es nicht gelingt sie maßgeblich zu fördern“.

PISA 2015

- 16% der Schüler*innen aus Deutschland erreichen bestenfalls die zweitniedrigste Kompetenzstufe im Lesen
- „verfügen nur über eingeschränkte Lesefähigkeiten und sind deshalb in der Regel nicht ausreichend auf ihre weitere Schul- und Berufslaufbahn vorbereitet“ (**Weis et al. 2016, 266**)

IGLU 2016 und PISA 2015

- Offensichtlich konnten insbesondere die schwächsten Leser*innen von den nach der ersten PISA Studie 2003 eingeleiteten Unterstützungsmaßnahmen kaum profitieren, sodass nach wie vor die Notwendigkeit besteht, schulische Maßnahmen zu entwickeln, zu evaluieren und zu implementieren, die Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache und Lernen effektiv unterstützen.

Zum Begriff des Textverständnisses

- Lese- und Textverständnis sind aktive Tätigkeiten, bei denen sich die Leser*innen in eine aktive Auseinandersetzung mit Textinhalten begeben und nicht explizite genannte Informationen sowie Welt- und Hintergrundwissen ergänzen.

Till Eulenspiegel

https://ideenreise-blog.de/2015/05/till-eulenspiege.html

Harry Potter

https://www.zeit.de/2022/26/harry-potter-kindheit-fan-joanne-krowling?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Obelix

https://www.asterix.com/de/portfolio/obelix/

Zum Begriff des Textverständnisses

- **Nachdem Sebastian mit dem Tablett über das Auto seines kleinen Bruders gestolpert war, flogen die Sektgläser durch die Luft.**

- → Das Bild (oder das Kino) im Kopf der Leser*in ist wesentlich umfangreicher und differenzierter als das was explizit formuliert wird.

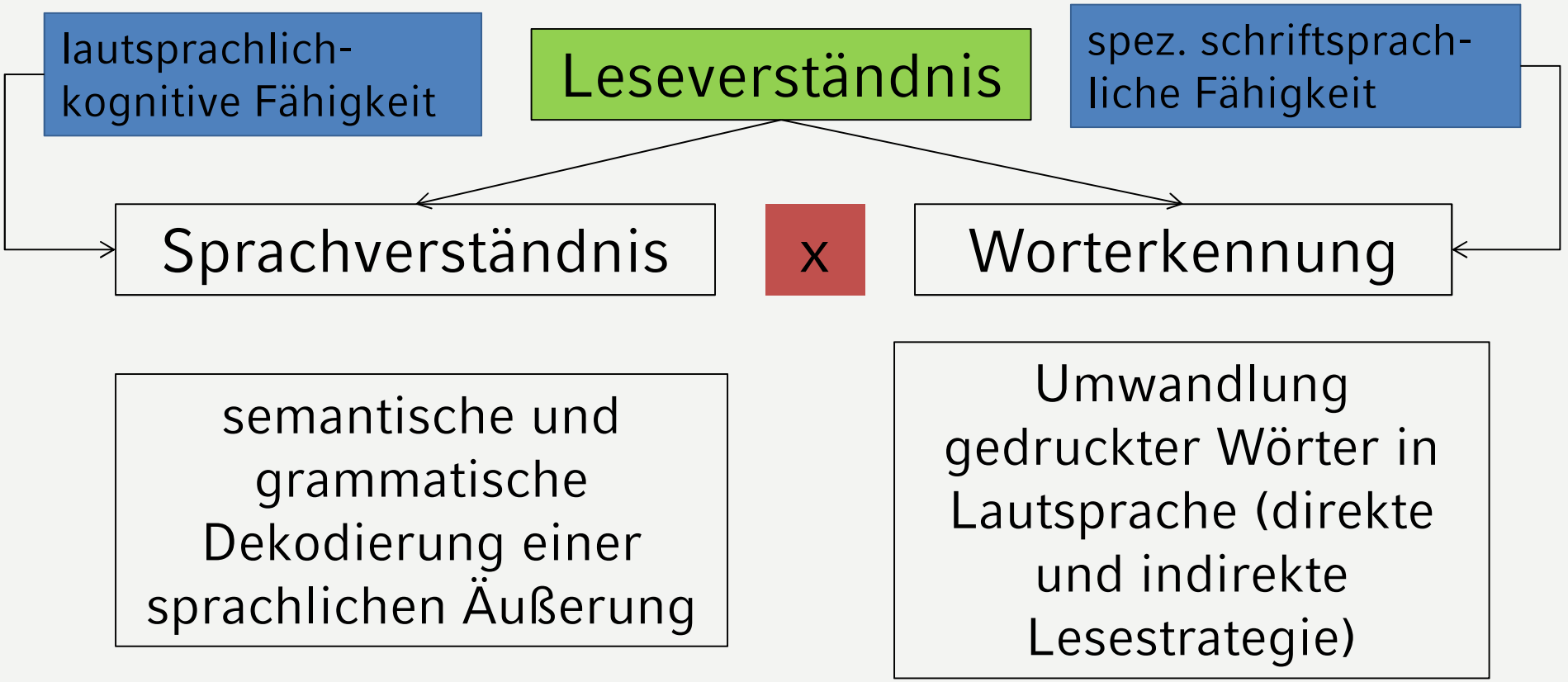
Textverständnis

- „Lesen ist […] keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern eine aktive (Re-)konstruktion der Textbedeutung. […] Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem die Wissensvoraussetzungen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren (**Artelt et al. 2002, 7**)

Komponenten des Textverständnisses

- Differenzierung hierarchieniedriger (Worterkennung und lexikalische und grammatische Dekodierung) und hierarchiehöherer Kompetenzen

„simple-view-of-reading“ (Hoover/Gough 1990)



Bedeutung der Worterkennung

- Die Automatisierung der Worterkennung setzt Ressourcen für das sinnentnehmende Lesen auf Satz- und Textebene frei (**Lenhardt/Artelt 2009**)
- Je weniger bewusste Aufmerksamkeit auf die Worterkennung gelenkt werden muss, desto mehr kognitive Ressourcen stehen für die inhaltliche Auseinandersetzung zur Verfügung.
- Eine Verbesserung der direkten Worterkennung geht in vielen Fällen mit Fortschritten im Bereich des Leseverständnisses einher (**Chard et al. 2002, Seuring/Spörer 2010)**

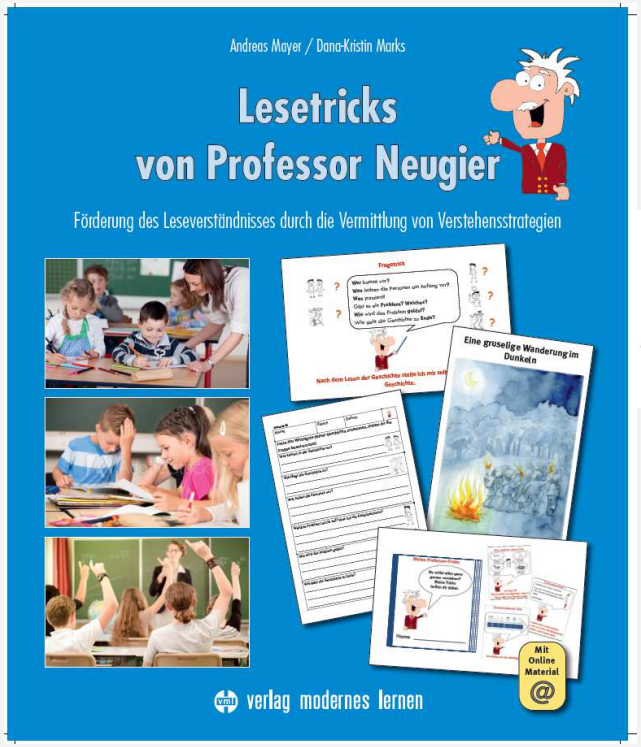
Bedeutung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten

- Um Sätze und Texte vollständig verstehen zu können, ist es notwendig, die Bedeutung zumindest des größten Teils der Wörter zu kennen bzw. sie sich aus dem Kontext zu erschließen (**Joshi 2005**).
- Grammatische Strukturen, die Schüler*innen in der lautsprachlichen Modalität nicht verarbeiten können, dürften auch beim Lesen nicht verstanden werden.
- Die Bedeutung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten nimmt mit steigender Komplexität der Texte zu.

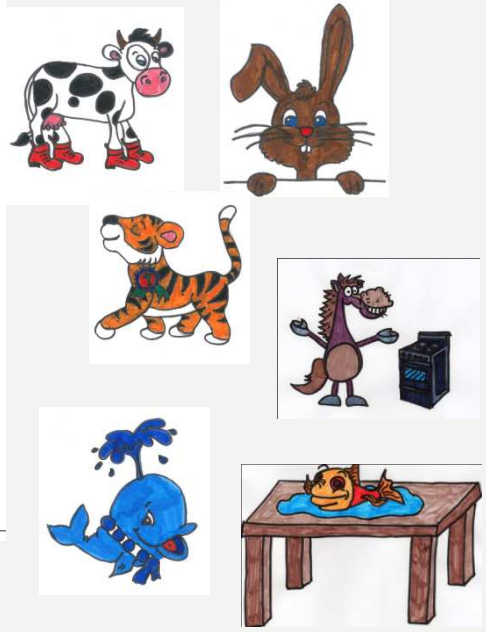
Textverständnis

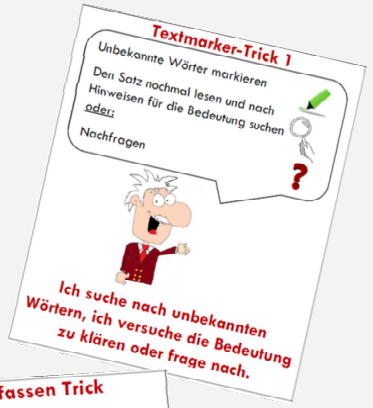
- Die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten des Textes spielt eine Rolle, um eine zusammenhängende kohärente Repräsentation des Textes generieren zu können
- → Identifizierung der Kernaussagen eines Textes, Generierung eines mentalen Bildes des Gelesenen, sodass die einzelnen Informationen in einen Zusammenhang gebracht werden
- = dritte von der Worterkennung und dem Sprachverständnis unabhängige Quelle der Schwierigkeiten mit dem Textverständnis

Lesetricks mit Professor Neugier



Mayer & Marks 2021





Vermittlung von sechs Strategien

- Mental imagery
- Aktivieren von Vorwissen
- Vorhersagen treffen
- Fragen an den Text stellen
- Comprehension Monitoring
- Zusammenfassen von Textinhalten

Lesetricks mit Professor Neugier

- 25 Fördereinheiten
- Voraussetzung: Beherrschen der Worterkennung
- → Zielgruppe: Schüler*innen mit spezifischen Schwierigkeiten mit dem Leseverständnis Ende der Primarstufe und Anfang der Sekundarstufe

Prinzipien des Förderkonzepts

- **Isolierte Vermittlung und Übung der Strategien**, damit sich auch Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen und Aufmerksamkeitsdefiziten auf die wesentlichen Anforderungen bei der Anwendung der einzelnen Strategien konzentrieren können
- **Wiederholung und Übung der kombinierten Anwendung der Strategien** in eigenen Übungsstunden

Übergeordnete Prinzipien

- **explizite direkte Instruktion durch die Lehrkraft**, die zu Beginn die Bedeutung der Strategie erklärt und deren Anwendung modelliert.

Modellierung

„Wie an jedem Morgen sitzt Anna an ihrem Frühstückstisch und kaut schläfrig an ihrem Marmeladenbrot.“

© Klaus Baumgart: Tobi. Ungeheuerlich. Köln: Baumhaus Verlag.

- Als erstes stelle ich mir die Anna vor. Wie sieht die Anna aus? Was hat sie an?
- Die Anna, die ich in meinem Kopf sehe hat blonde lange Haare und ein rotes T-Shirt an. Anna ist gerade aufgestanden und ist noch sehr müde. Anna gähnt und streckt sich.
- Dann stelle ich mir den Frühstückstisch vor: Was gibt es bei der Anna zum Frühstücken?
- Vor ihr auf dem Tisch stehen viele Sachen zum Frühstücken. Eine Kanne mit Tee, Marmelade, Butter und Brot. Was macht die Anna gerade? Vor Anna steht ein Teller. Anna nimmt sich gerade ein Brot und schmiert Marmelade drauf.
- Schließ deine Augen und stell dir die Anna und ihren Frühstückstisch vor. Erzähl mir von deinen Bilden um Kopf.“

Übergeordnete Prinzipien

- **Kontinuierliche Steigerung des Schwierigkeitsgrades durch die sukzessive Ausblendung von Hilfestellungen**, bis die Schüler*innen die Strategie ohne Hilfen beim Lesen von Texten anwenden können
- **Einübung der Strategien** (wann immer möglich) **auf Wort-, Satz- und Absatzebene** bevor mit vollständigen längeren Geschichten gearbeitet wird

Steigerung des Schwierigkeitsgrades

Bsp. Strategie Zusammenfassen

1) Identifizierung und Streichung unwichtiger Informationen in kurzen Sätzen

- Johanna geht heute zum Zahnarzt, weil sie Zahnschmerzen hat. Der Zahnarzt ist 45 Jahre alt.
- Unser Lehrer Herr Müller, der gestern mit seinem Sohn telefoniert hat, geht heute mit uns in den Zoo.

Steigerung des Schwierigkeitsgrades

2. Identifizierung der Kernaussage eines Absatzes aus drei vorgegebenen Alternativen

Name	Klasse	Datum	

Moritz rettet den Schornsteinfeger

Moritz liegt mit Fieber im Bett. Er langweilt sich sehr. Deshalb steht er auf und sieht aus dem Fenster. Nichts als Dächer. Aber da entdeckt Moritz einen Schornsteinfeger. Er klettert auf den Kamin gegenüber.
Moritz freut sich. Schornsteinfeger bringen Glück! Moritz klopft wie wild an die Fensterscheibe und winkt dem Mann zu. Der Schornsteinfeger grüßt freundlich zurück.

☐ Moritz hat Fieber.
☐ Moritz sieht einen Schornsteinfeger und winkt ihm zu.
☐ Schornsteinfeger bringen Glück.

Steigerung des Schwierigkeitsgrades

3. Formulierung der Kernaussage zu einzelnen Absätzen, wobei die wichtigsten Wörter oder Satzteile bereits unterstreichen sind

Name	Klasse	Datum	

Wie die Spinne das Feuer holt

Vor langer Zeit gab es auf der Erde noch kein Feuer, und die Tiere müssen ganz entsetzlich frieren.

Eines Tages tobt ein schlimmes Gewitter über der Erde, Blitze zucken über den Himmel und es donnert. Die Tiere verstecken sich erschreckt in ihren Höhlen, Nestern und Bauten.

Die Tiere müssen frieren, weil _____

Steigerung des Schwierigkeitsgrades

4. Freie Formulierung der Kernaussage zu den einzelnen Abschnitten einer Geschichte

Name	Klasse	Datum	
Tina sucht die Schlange Kaa			
Tina liebt ihren Bruder Pitt. Aber sie hasst Kaa, seine dicke, grüne Schlange. Die macht ihr Angst. Und jetzt ist Pitt auch noch auf Klassenfahrt! So lange soll Tina Kaa füttern.			
_____			
Erst am nächsten Morgen traut sich Tina, in Pitts Zimmer zu gehen, um Kaa etwas zu fressen zu geben. Aber die Schlange ist weg! Tina wird ganz heiß. Wenn das herauskommt, gibt es Ärger! Was soll sie jetzt nur machen?			
_____			

Beispiel: Zusammenfassen

Die Kinder verfassen die Zusammenfassung zu einer Geschichte ohne weitere Hilfestellung.

Name	Klasse	Datum	
Fasse das Wichtigste deiner Geschichte zusammen, indem du die Fragen beantwortest!			
Wer kommt in der Geschichte vor?			
Wie fängt die Geschichte an?			
Was haben die Personen vor?			
Welches Problem taucht auf? Was tun die Hauptpersonen?			
Wie wird das Problem gelöst?			
Wie geht die Geschichte zu Ende?			

Vom Wort zum Text – Steigerung der Komplexität des Materials

Beispiel: Mental Imagery

1. Die Kinder ordnen gehörten und gelesenen Sätzen reale Bilder zu.
2. Die Kinder stellen sich von der Lehrkraft mündlich präsentierte **Wörter** für konkrete Objekte als mentale Bilder vor, wobei die Lehrkraft Impulse gibt, die den Vorstellungsprozess leiten können
3. Die Kinder erlesen **einzelne Sätze**, generieren ein mentales Bild und verändern/erweitern dieses nach jedem weiteren Satz.
4. Die Lehrkraft formuliert **Handlungsanweisungen**, die sich die Schüler zunächst mental vorstellen und anschl. real ausführen
5. Das Aufbauen, Erweitern und Verändern von Vorstellungsbildern wird auf **komplexere Szenen und Ereignisse** übertragen.
6. Die Kinder wenden die Strategie beim **Lesen von kurzen Texten** an.

Vom Wort zum Text – Steigerung der Komplexität des Materials

Mental Imagery

Die Kinder ordnen gehörten und gelesenen Sätzen reale Bilder zu.

Der Tiger ist der Sieger.
Der Hase hat ´ne rote Nase.
Der Wal trägt einen blau-weißen Schal.
Der Fisch schwimmt auf dem Tisch.
Das Pferd steht am Herd.
Der Papagei steht auf dem Ei.
Der Hase steckt in der Vase.
Die Kuh trägt rote Schuh.

Vom Wort zum Text – Steigerung der Komplexität des Materials

Mental Imagery

Die Kinder stellen sich von der Lehrkraft mündlich präsentierte Wörter für konkrete Objekte als mentale Bilder vor, wobei die Lehrkraft Impulse gibt, die den Vorstellungsprozess leiten können.

- **Blumenstrauß** (z.B. wie viele Blumen, wie viele unterschiedliche Blumen, welche Blumen, welche Farben?)
- **Schultasche** (z.B. Wie groß, welche Farbe, welches Material, sind Bilder auf der Schultasche? Welche?)
- **Schwimmbad** (z.B. Wie viele Becken gibt es? Gibt es eine Rutsche? Sind dort viele Kinder? Was machen die Kinder? Was machen die Kinder, die nicht im Wasser sind?

Vom Wort zum Text – Steigerung der Komplexität des Materials

Mental Imagery

Die Kinder erlesen einzelne Sätze, generieren ein mentales Bild und verändern/erweitern dieses nach jedem weiteren Satz.

- Stell dir einen Affen vor.
- Der Affe sitzt auf einem Baum.
- Er hat viele Bananen in der Hand.
- Er hat einen kleinen, roten Hut auf dem Kopf.

- Stell dir ein Auto vor.
- Das Auto hat einen platten Reifen.
- Es ist grün und hat zwei weiße Streifen an den Türen.
- Auf dem Dach liegt eine schwarze Katze.

Vom Wort zum Text – Steigerung der Komplexität des Materials

Mental Imagery

Die Lehrkraft formuliert Handlungsanweisungen, die sich die Schüler zunächst mental vorstellen und anschl. real ausführen.

- Der Stern liegt in der Mitte deines Tisches.
- Der Mond liegt über dem Stern.
- Das Herz liegt unter dem Stern.

Vom Wort zum Text – Steigerung der Komplexität des Materials

Mental Imagery

Das Aufbauen, Erweitern und Verändern von Vorstellungsbildern wird auf komplexere Szenen und Ereignisse übertragen.

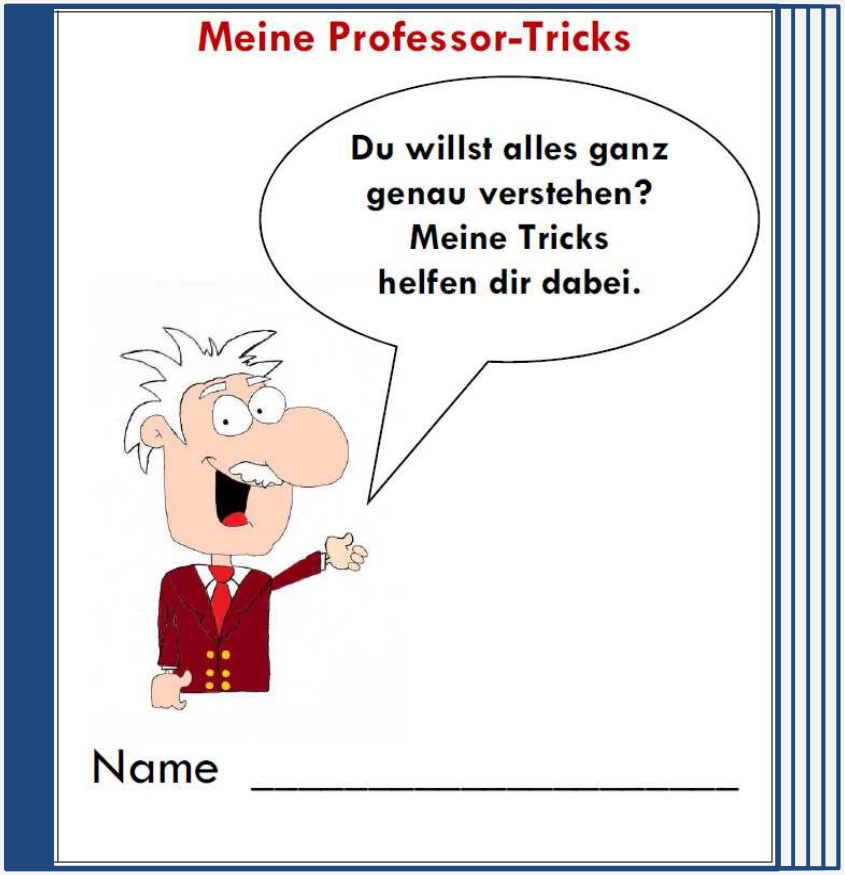
- *Fünf Jungen spielen auf einer Wiese Fußball.*
- *Es sind vier große Jungen und ein kleiner Junge.*
- *Die Spieler passen sich den Ball gegenseitig zu.*
- *Der kleine Junge schießt ein Tor.*
- *Alle freuen sich und spielen weiter.*

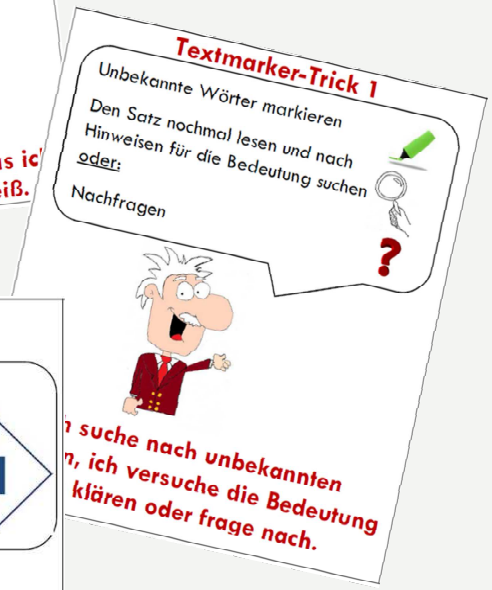
Die Kinder wenden die Strategie beim Lesen von kurzen Texten an.

Visualisierung der Strategien

- Nach jeder Stunde, in der eine neue Strategie eingeführt wurde, wird im Klassenzimmer die Trickkarte von Professor Neugier als Erinnerungshilfe aufgehängt.

Strategiebuch





Evaluation des Trainingsprogramms

- N=157 Viertklässler*innen aus Sonderpädagogischen Förderzentren (10; 7 Jahre, SD 7,5 Monate, die schulweise randomisiert auf eine EG (n=91) und eine KG (n=66) aufgeteilt wurden
- Durchführung der Förderung durch die Klassenlehrerinnen
- Vor und nach der Förderung wurde das Leseverständnis (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider 2006) und die Strategiekompetenz (experimentell) überprüft.

Überprüfung der Strategiekompetenz

- Formulierung von Vermutungen über den Inhalt der Geschichte, nach dem Erlesen der Überschrift, dem Vorlesen des ersten Absatzes und der Präsentation eines Bildes (Strategie: Vorhersagen treffen)

Überprüfung der Strategiekompetenz

- Aufforderung unbekannte Wörter zu unterstreichen (Strategie: comprehension Monitoring)
- Inhalte jedes Absatzes in einem Satz zusammenfassen (Strategie: Zusammenfassen)
- Aufschreiben: Was tust du, um eine Geschichte möglichst gut zu verstehen und dir den Inhalt gut zu merken (Strategiewissen)

Ergebnisse

- **Leseverständnis (ELFE 1-6):** Beide Gruppen konnten sich während des Interventionszeitraums höchstsignifikant verbessern (Satz- und Textebene: d= .35 - .44) Wortebene und Gesamtwert: d= .53 -58)
- Eine Überlegenheit der EG konnte nicht belegt werden.

Ergebnisse

- **Strategiekompetenz:**
- Höchstsignifikante Verbesserungen auf Seiten der EG ($p<.001$), während sich in der Kontrollgruppe keine Veränderungen, deskriptiv sogar eher Verschlechterungen nachweisen lassen.
- Vergleich EG-KG: $d = .57 - .75$ (für die unterschiedlichen Strategien)

Schlusswort

- Die potenziellen Effekte einer verbesserten Strategiekompetenz dürften sich bei der Überprüfung des Leseverständnisses erst zeigen, nachdem die Strategien über einen längeren Zeitraum in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten geübt wurden.
- Die massiven Schwierigkeiten der Schüller*innen mit der Worterkennung (WLLP-R T-Wert: 30,85, SD 8,25) dürften positive Auswirkungen verhindert haben.

Literatur

- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 6-27
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In. Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T. & Valtin, R. (Hrsg.). IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New-York: Waxmann. 13-28
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In. Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T. & Valtin, R. (Hrsg.). IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New-York: Waxmann. 79-142

Literatur

- Chard, D., Vaughn, S.; Tyler, B. (2002): A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities 35, 386-406
- Hoover, W. A.; Gough, P. (1990): The simple view of reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 2, 127-160
- Joshi, R. M. (2005): Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. Reading and Writing Quarterly 21, 209-219
- Lenhard, W.; Artelt, C. (2009): Komponenten des Leseverständnisses. In: W. Lenhard und W. Schneider (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Leseverständnis und Lesekompetenz. Göttingen: Hogrefe. S. 1-18
- Mayer, A.; Marks, D.K. (2021): Lesetricks mit Professor Neugier. Dortmund: borgman media
- Weis, M.; Zehner, F.; Sälzer, C.; Strohmaier, A.; Artelt, C.; Pfost, M. (..): Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In. Klieme, E.; Köller, O. (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann. 249-283

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!