

Die Lesetricks von Professor Neugier – ein strategieorientiertes Konzept zur Förderung des Textverständnisses

Andreas Mayer (München)



Abbildung 1: Professor Neugier (Illustration: Dana-Kristin Marks)

› **Zusammenfassung** *Texte lesen und verstehen zu können, spielt in nahezu allen Lebensbereichen eine wesentliche Rolle. Insbesondere in schulischen Kontexten wird spätestens ab der dritten Klasse in nahezu allen Fächern erwartet, dass sich Schülerinnen und Schüler schulische Inhalte aus gedruckten Texten selbstständig aneignen können. Untersuchungen wie IGLU oder PISA belegen jedoch die Schwierigkeiten deutscher Kinder vor allem bei Aufgaben, die ein differenziertes Verständnis des Gelesenen erfordern. Um Kinder bei der zu diesem Zweck notwendigen aktiv-*

strategischen Auseinandersetzung mit Textinhalten zu unterstützen, wird in der Literatur die Vermittlung von Lesestrategien als aussichtsreiche Methode diskutiert. Im Förderkonzept „Lesetricks von Professor Neugier“ (Mayer et al. in Vorb.) werden diese Strategien, angepasst an die kognitiven Voraussetzungen und Bedürfnisse lern- und leseschwacher Schülerinnen und Schüler ab der vierten Klasse, in 24 Fördereinheiten systematisch und strukturiert vermittelt.

1. Einleitung

Die Fähigkeit, Texte lesen und verstehen zu können, stellt eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (Souvignier/Antoniou 2007). Das sinnentnehmende Lesen von Sach- und Erzähltexten spielt spätestens ab dem Ende der Primarstufe auch im schulischen Kontext in fast allen Fächern eine wichtige Rolle und wird von Lehrkräften üblicherweise implizit vorausgesetzt. Da ein nicht zu unterschätzender Anteil schulischer Lerninhalte ab der vierten Klasse schriftsprachlich vermittelt wird, laufen Kinder mit Schwierigkeiten bei der aktiven Rekonstruktion von Textinhalten Gefahr, allgemeine Lernschwierigkeiten zu entwickeln.

Die Ergebnisse der letzten Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) aus dem Jahr 2016 (Hußmann et al. 2017) belegen die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern in Deutschland insbesondere bei Aufgabenstellungen, die ein tieferes Verständnis des gelesenen Textes erfordern. So erreichten bspw. 19% der teilnehmenden Kinder aus Deutschland in dieser Untersuchung maximal die Kompetenzstufe 2, sind also bestenfalls in der Lage, „explizit angegebene Informationen zu identifizieren und eine Kohärenz auf lokaler Ebene herzustellen“ (Bremerich-Vosset al. 2017, 92). „Für diese Gruppe ist zu erwarten, dass sie in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein wird, wenn es nicht gelingt, sie maßgeblich zu fördern“ (Bos et al. 2017, 15). Nur in vier der teilnehmenden Staaten erreichte ein ähnlich hoher prozentualer Anteil teilnehmender Kinder bestenfalls Kompetenzstufe 2.

Offensichtlich konnten insbesondere die schwächsten Leserinnen und Leser von den in den letzten 15 Jahren eingeleiteten Unterstützungsmaßnahmen nicht ausreichend profitieren, sodass dringender Handlungsbedarf besteht, was die Entwicklung und Evaluation schulischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit beeinträchtigtem Leseverständnis angeht.

Aus diesem Grund wurde am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU München im Rahmen des Forschungsprojektes „Förde-

rung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien“ (Mayer et al. 2018) ein Förderkonzept entwickelt, das im Klassenunterricht umgesetzt werden kann und auf die Verbesserung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien abzielt.

2. Begriffsklärung

Der Begriff des Textverständnisses darf nicht auf die alleinige Entnahme der in einem Text explizit festgehaltenen inhaltlichen Informationen reduziert werden. Vielmehr handelt es sich beim Prozess des Textverstehens um eine komplexe aktive Konstruktionsleistung, bei der die im Text explizit formulierten inhaltlichen Aussagen verarbeitet und mental repräsentiert und aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen zu umfassenden, neuen differenzierten Episoden verknüpft werden. „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). Es handelt sich dabei um den Prozess, den kompetente Leser kennen, wenn sie einen Text lesen und sukzessive mentale Bilder, Szenen oder Filme generieren, die deutlich mehr Informationen beinhalten als das, was explizit beschrieben wird.

Um diese Leistung erbringen zu können, müssen Leser zum einen über ausreichende Fähigkeiten im Bereich der Worterkennung verfügen, zum anderen müssen sie in der Lage sein, die in Lautsprache umgewandelten Wörter, Phrasen und Sätze lexikalisch und grammatisch zu dekodieren. Dabei handelt es sich bei den zuletzt genannten Kompetenzen weniger um spezifische schriftsprachliche Fähigkeiten, sondern um sprachliche Verstehensleistungen, die nicht nur beim Lesen zum Einsatz kommen, sondern auch in der lautsprachlichen Kommunikation von Bedeutung sind. Entsprechend definiert der „Simple-View-of-Reading“ (Hoover/Gough 1990) das Leseverständnis als Produkt aus Worterkennung und Sprachverständnis. Ist einer der beiden Faktoren beeinträchtigt,

muss darunter auch das Leseverständnis leiden. Jedoch sichern die beiden im „Simple-View-of-Reading“ fokussierten Teilkompetenzen erst ein Leseverständnis auf Wort- und Satzebene. Um ein Verstehen auf Textebene zu gewährleisten, um die inhaltlichen Einzelteile zu einem Gesamtbild zusammenfügen zu können, muss ein Leser über Satzgrenzen hinaus die einzelnen Aussagen zueinander in Beziehung setzen und mit seinem bereits vorhandenen Wissen verknüpfen. Aus diesem Grund sollte der Ansatz des „Simple-View-of-Reading“ ergänzt werden durch den Faktor, sich aktiv-strategisch mit dem Gelesenen auseinandersetzen zu können.

Komponenten des Textverständnisses

- Worterkennung
- lexikalische Fähigkeiten
- syntaktisch-morphologische Fähigkeiten
- aktiv-strategische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen (z. B. Verdichtung der Textinhalte auf das Wesentliche, Schlussfolgerungen ziehen, Ergänzung nicht explizit benannter Informationen, „zwischen den Zeilen lesen“)

3. Komponenten des Textverständnisses

Bei der Worterkennung handelt es sich um die „conditio sine qua non“ des Leseverstehens. Ohne die Fähigkeit, die visuellen Symbole der Schriftsprache in Lautsprache umzuwandeln, ist ein Verstehen eines gedruckten Wortes oder Satzes von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Zudem ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass erst die Fähigkeit, einen Großteil der Wörter eines Textes mittels der direkten automatisierten Worterkennung zu verarbeiten, auf Seiten des Lesers kognitive Ressourcen und Aufmerksamkeitskapazitäten für die inhaltliche Verarbeitung auf Satz- und Textebene freisetzt. Muss ein Leser die einzelnen Wörter eines Textes dagegen mittels der indirekten Strategie des synthetisierenden Lesens verarbeiten, muss er also ein hohes Ausmaß seiner Ressourcen auf die Lesetechnik lenken, stehen für die lexikalische und grammatische Dekodierung sowie die aktiv-strategische Auseinandersetzung kaum mehr Kapazitäten zur Verfügung.

Die Bedeutung der automatisierten Worterkennung für das Leseverständnis unterstreichen auch Berninger et al. (2003, 102), die – ein intaktes Sprachverständnis voraussetzend – davon ausgehen „... that if the bottleneck in word reading is eliminated through explicit code-based instruction, then reading comprehension will develop normally“.

Damit können Unterstützungsmaßnahmen, die auf eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit abzielen, zumindest indirekt als Förderung des Leseverständnisses interpretiert werden. Jedoch gilt dies insbesondere für Schüler im Grundschulalter. Eine Metaanalyse zur Effektivität unterschiedlicher Interventionsansätze zur Verbesserung des Leseverständnisses bei Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe von Edmonds et al. (2009) kam zu dem Ergebnis, dass ein Training der Worterkennung in dieser Altersgruppe kaum mehr positive Auswirkungen auf das Leseverständnis hat.

Neben der Worterkennung spielen der Umfang und die Differenziertheit des Wortschatzes im Kontext des Leseverständnisses eine nicht zu unterschätzende Rolle. 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 erschließen zu können (Joshi 2005). Die Auswirkungen lexikalischer Defizite auf das Leseverständnis konnte Biemiller (1999) eindrucksvoll belegen. In seinen Untersuchungen schnitten die Kinder, die im letzten Jahr vor der Einschulung hinsichtlich des Wortschatzumfangs zu den schlechtesten 25% gehörten, in den folgenden Jahren bei Überprüfungen des Leseverständnisses signifikant schlechter ab als Kinder mit durchschnittlichen lexikalischen Fähigkeiten. In der sechsten Klasse waren ihnen ihre Altersgenossen im Bereich des Leseverstehens um bis zu drei Jahren voraus. Dasselbe gilt für syntaktisch-morphologische Fähigkeiten. Grammatische Strukturen, die in der lautsprachlichen Modalität nicht angemessen dekodiert werden können, dürften auch beim Lesen nicht verarbeitet werden können. Aufgrund des Fehlens nonverbaler Informationsträger und des üblicherweise höheren lexikalischen Niveaus und der grammatischen Komplexität in der schriftsprachlichen Modalität wirken sich Defizite in der Sprachverarbeitung auf das Leseverständnis vermutlich stärker aus als in der Alltagskommunikation.

Die Bedeutung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten im Kontext des Leseverständnisses konnten Catts et al. (1999) in einer Untersuchung mit Zweitklässlern belegen. Mehr als die Hälfte der Schüler mit beeinträchtigtem Leseverständnis erzielte bei einer Überprüfung produktiver und rezeptiver semantisch-lexikalischer sowie grammatischer Fähigkeiten Ende des Vorschulalters unterdurchschnittliche Ergebnisse, während dies nur bei 9% der Kinder mit unauffälligem Leseverständnis der Fall war.

Über die sprachliche Dekodierung der einzelnen Wörter und Sätze hinaus müssen Leserinnen und Leser schließlich in der Lage sein, sich aktiv-strategisch mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen und die Informationen einzelner Sätze auf das Wesentliche zu verdichten und zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Zu diesem Zweck müssen auch die im Text nicht explizit genannten Informationen sowie bereits vorhandenes Wissen zur Thematik ergänzt und Schlussfolgerungen gezogen werden. Dieser Prozess ermöglicht es, dass die beim Lesen aktuell verarbeiteten Informationen keine isolierten Bedeutungseinheiten darstellen, sondern mit dem bereits vorhandenen Wissen zu neuen, differenzierteren Episoden im Langzeitgedächtnis verknüpft werden.

Um Schülerinnen und Schüler bei der aktiv-strategischen Auseinandersetzung mit Textinhalten effektiv zu unterstützen, gilt die Vermittlung von Lesestrategien als ein vielversprechender Ansatz. In diesem Zusammenhang werden in der Literatur die folgenden Strategien am häufigsten benannt (Palincsar/Brown 1984, Mokhesgerami et al. 2007, Seuring/Spörer 2010, Hartmann 2006).

- Aktivieren von Vorwissen
- Vorhersagen treffen
- Fragen an den Text stellen
- Textinhalte in mentale Bilder umwandeln (mental imagery)
- Überwachung des Verstehensprozesses (comprehension monitoring)
- Zusammenfassen von Textinhalten

Diese Strategien werden in dem Förderkonzept „Lesetricks von Professor Neugier“ (Mayer et al. in Vorb.) systematisch und strukturiert vermittelt.

4. Lesetricks von Professor Neugier

4.1 Inhalte und Aufbau

Beim Förderkonzept „Lesetricks von Professor Neugier“ handelt es sich um eine strategieorientierte Klassenintervention, die auf die Bedürfnisse und sprachlich-kognitiven Voraussetzungen sprach-erwerbsgestörter und lernschwacher Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Schwierigkeiten im Bereich des Textverständnisses am Ende der Primarstufe ausgerichtet ist.

Das Förderkonzept besteht aus insgesamt 24 Unterrichtseinheiten, in denen die auf S. 150 genannten sechs ausgewählten Strategien zweimal wöchentlich innerhalb eines Schulhalbjahres von der Lehrkraft vermittelt und geübt werden. Die Strategien werden zunächst einzeln und nacheinander eingeführt. Nach jeweils fünf bis zehn Einheiten werden die bis zu dem jeweiligen Zeitpunkt thematisierten Strategien in Übungsstunden wiederholt und auf diese Weise die gleichzeitige Anwendung mehrerer Strategien geübt. Dies stellt bereits eine Besonderheit des Förderkonzepts dar. Einen Überblick über die einzelnen Fördereinheiten des Konzepts gibt Tabelle 1.

4.2 Allgemeine Prinzipien

Neben der sukzessiven Einführung und der punktuellen Wiederholung der einzelnen Verstehensstrategien in Übungsstunden liegen weitere Besonderheiten des neu entwickelten Förderkonzepts vor allem in der didaktisch-methodischen Herangehensweise, die eine explizite Vermittlung der Strategien mit variantenreichen Übungsmöglichkeiten im Klassenverband mit steigendem Schwierigkeitsgrad vorsieht. Folgende Prinzipien waren bei der Entwicklung des Konzepts handlungsleitend.

Einbezug einer Identifikationsfigur: Um die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Anwendung von Verstehensstrategien zu schaffen, soll auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu-

nächst ein positives Problembewusstsein für das Nichtverstehen von Texten entwickelt werden. Zu diesem Zweck wird gleich zu Beginn eine Identifikationsfigur in Gestalt eines neugierigen Professors eingeführt, welcher die Kinder in jeder Stunde begleitet und in die verwendeten Arbeitsmaterialien integriert wird. Professor Neugier (Abb. 1, S. 149) macht den Schülerinnen und Schülern von der ersten Fördereinheit an deutlich, dass es hilfreich und notwendig ist, Texte so genau wie möglich zu lesen und zu verstehen. Er verdeutlicht „aus eigenen Erfahrungen“ mögliche Konsequenzen eines nur oberflächlichen Lesens und gibt den Kindern Tipps, was sie tun können, um Textinhalte möglichst gut zu verstehen und sie sich merken zu können.

Visualisierung der Strategien: Nach jeder Stunde, in der eine neue Strategie eingeführt wurde, wird im Klassenzimmer die entsprechende „Trickkarte“ von Professor Neugier als Erinnerungshilfe im Klassenzimmer aufgehängt. Auf diese Karte verweist die Lehrkraft stets, wenn die Schüler die entsprechende Strategie in Übungsphasen anwenden sollen (Abb. 2, s. S. 152). Zudem erhalten die Kinder in den Übungs- und Wiederholungsphasen einen „Strategiefächer“, in dem die einzelnen, bis zu diesem Zeitpunkt bereits erarbeiteten „Tricks“ zusammengebunden sind, sodass sie bei der eigenständigen Anwendung mehrerer Strategien als Orientierungshilfe dienen können (Abb. 3, s. S. 152).

Kombination aus direkter Lehrerinstruktion und zunehmend selbstständiger Anwendung der Strategien: Bei der Einführung der einzelnen Strategien steht die explizite, direkte Instruktion durch die Lehrkraft im Vordergrund. Sie erläutert die Bedeutung der fokussierten Verstehensstrategie und modelliert deren Anwendung an einem Satz oder einem kurzen Text. Dieser stark lehrerangeleiteten Erarbeitungsphase folgen Übungen in Kleingruppen und/oder in Partnerarbeit. Dabei werden Unterstützungsmaßnahmen

FE	Inhalt
1	Einführung
2–6	Strategie 1: Mental Imagery
7–8	Strategie 2 & 3: Aktivierung von Hintergrundwissen; Vorhersagen treffen/Überschrift beachten
9	Strategie 4: Fragen an den Text stellen
10	Übung und Wiederholung der bislang erarbeiteten Strategien: Mental Imagery, Überschrift beachten, Hintergrundwissen aktivieren, Fragen an den Text stellen
11–12	Strategie 5: Comprehension monitoring (Teil 1) Klären unbekannter Wörter
13–14	Strategie 5: Comprehension monitoring (Teil 2) Inkonsistenzen entdecken, Klärung nicht verstandener Zusammenhänge
15	Übung und Wiederholung der bislang erarbeiteten Strategien: Mental Imagery, Überschrift beachten, Hintergrundwissen aktivieren, Vorhersagen treffen, Klären unbekannter Wörter, Fragen an den Text stellen
16–20	Strategie 6: Zusammenfassen
21–24	Üben des Einsatzes aller Strategien (Transferübungen)

Tabelle 1: Überblick über die 24 Fördereinheiten

3. Die Kinder erlesen einzelne Sätze, generieren ein mentales Bild und verändern/erweitern dies nach jedem weiteren Satz (Abb. 4).
4. Die Lehrkraft formuliert Handlungsanweisungen, die sich die Schüler zunächst mental vorstellen und anschl. real ausführen (z. B. Der Spitzer liegt in der Mitte deines Tisches. Die Schere liegt links daneben. Der Füller liegt unter der Schere.)
5. Das Aufbauen, Erweitern und Verändern von Vorstellungsbildern wird auf komplexere Szenen und Ereignisse übertragen.
6. Die Kinder wenden die Strategie beim selbständigen Lesen von kurzen Texten an.

Stell dir einen Elefanten vor.	Stell dir ein Mädchen vor.
Der Elefant steht in einem Zirkuszelt.	Es hat schwarze lange glatte Haare.
Er hat eine rote Decke auf seinem Rücken.	Es hat ein rotes T-Shirt und eine blaue Hose an.
An seinem Schwanz befindet sich eine goldene Schleife.	Das Mädchen hat einen grünen Ball in der Hand.

Abbildung 4: Generierung, Erweiterung, Veränderung mentaler Bilder

Mehrfache Verwendung derselben Texte: Ein weiteres Kennzeichen des methodischen Vorgehens besteht darin, dass die Texte im Laufe der Förderung bewusst mehrmals verwendet werden und zum Beispiel in den Übungsstunden, in denen mehrere Strategien gleichzeitig angewendet werden sollen, erneut zum Einsatz kommen. Das heißt, das Einüben der verschiedenen Strategien erfolgt an ein- und demselben Text, sodass die Kinder mit den Inhalten des Textes bereits vertraut sind und sich stärker auf die Anwendung der Strategien fokussieren können.

Hilfestellungen: Die Schülerinnen und Schüler erhalten auf dem Weg zur selbständigen Anwendung der Strategien Hilfestellungen, die nach und nach ausgeblendet werden und so der Schwierigkeitsgrad gesteigert und die eigenverantwortliche Anwendung der Strategie unterstützt wird.

Verdeutlicht werden kann das zum Beispiel an der Vermittlung der Strategie des Zusammenfassens, welche sich über folgende Zwischenschritte vollzieht:

- 1.) Identifizierung und Streichung unwichtiger Informationen in kurzen Sätzen (z. B. Wörter oder Phrasen)

Beispiel

- Das Weihnachtsfest, das in diesem Jahr an einem Dienstag ist, erinnert uns an die Geburt Jesu im Stall in Bethlehem.
- Am Wochenende fahre ich mit meinen Eltern in unserem roten Auto an den Starnberger See. Dort werden wir ein Picknick machen.
- In den Sommerferien fliege ich mit meiner Familie nach Spanien ans Meer. Dort gibt es am Strand Sonnenschirme zum Ausleihen.

- 2.) Identifizierung der Kernaussage eines Absatzes aus drei vorgegebenen Alternativen in bekannten Texten (Abb. 5)

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.

Doch was ist das? Er verliert das Gleichgewicht und kann sich gerade noch mit einer Hand festhalten. Der Schornsteinfeger baumelt in der Luft. Moritz ist entsetzt. Er muss etwas tun. Bloß was? Er ist ganz allein. Da steht das Telefon. Moritz wählt die Nummer 112. Er berichtet genau, was passiert ist. Kaum hat er aufgelegt, hört Moritz auch schon die Sirenen der Feuerwehr. Er beobachtet, wie die Feuerwehrmänner die Drehleiter ausfahren. Der Schornsteinfeger ist gerettet.

- Moritz ist allein.
 Moritz beobachtet, wie die Feuerwehrmänner die Drehleiter ausfahren.
 Der Schornsteinfeger rutscht ab, aber die Feuerwehr rettet ihn, weil Moritz sie gerufen hat.

Abbildung 5: Aus drei Alternativen die Kernaussage des Absatzes identifizieren (Geschichte aus: Mannel 2004)

- 3.) Formulierung der Kernaussage zu den einzelnen Absätzen eines Textes, in dem die wichtigsten Wörter oder Satzteile bereits unterstrichen sind (Abb. 6)

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 _____

Plötzlich **schlägt ein Blitz** in einen alten, abgestorbenen Baum ein, die trockene Rinde entzündet sich, und der **Baum steht** sofort **in Flammen**

Da **freuen sich die Tiere** und rufen: „Von diesem brennenden Baum werden wir uns **Feuer holen**. Endlich werden wir uns wärmen können.“

Nach einem Blitzeinschlag brennt _____

Abbildung 6: Formulierung der Kernaussage zu Absätzen einer Geschichte mit Hervorhebung zentraler Wörter (modifiziert nach: <http://www.indianer-web.de/maerchen/cheroleg.htm>)

- 4.) Freie Formulierung der Kernaussage zu den einzelnen Abschnitten einer Geschichte
- 5.) Verfassen einer Zusammenfassung zu einer Geschichte ohne weitere Hilfestellung

4.3 Konkretisierung der Vorgehensweise an einer Lesestrategie

Abschließend sollen die allgemeinen Prinzipien, die der Entwicklung des Förderkonzepts zugrunde lagen, am Beispiel der Vermittlung der Strategie des „Fragen an den Text stellen“ exemplarisch konkretisiert werden. Es handelt sich um die Strategie, die am wenigsten zeitintensiv ist; im Förderkonzept sind für die Vermittlung und die Übung der Strategie zwei Unterrichtsstunden vorgesehen. Um die Bedeutung der Strategie zu verdeutlichen, wählt die Lehrkraft die Analogie zur Lernzielkontrolle im realen Schulleben. So wie eine Lehrkraft überprüft, ob Schüler Lerninhalte verstanden und behalten haben, indem sie ihnen Fragen stellt, so kann ein Leser überprüfen, ob er den Text verstanden hat, indem er sich selber Fragen stellt. Dabei bietet die Lehrkraft bereits einige Fragen an, die sich die Schüler nach dem Lesen eines Textes selber stellen können, um die zentralen Aspekte der Geschichte zu erfassen (Wer kommt in der Geschichte vor? Was haben die Personen vor? Was passiert in der Geschichte? Gibt es ein Problem?)

Im Anschluss modelliert die Lehrkraft die Vorgehensweise an einer kurzen Geschichte aus drei Sätzen. Sie liest die Geschichte vor, wendet die Strategie des „mental imagery“ an, die zu diesem Zeitpunkt bereits vermittelt wurde, formuliert einige Fragen und beantwortet sie selbst. Die neue Trickkarte (Abb. 2, S. 152) wird an die Tafel gehängt.

Nun sollen die Kinder die Strategie des „Fragenstellens“ ein erstes Mal selbständig anwenden. Wie in Abschnitt 4.2. bereits erwähnt, erfolgt dies zu Beginn nicht an vollständigen Geschichten, sondern an kleinen schriftsprachlichen Einheiten, die sowohl lesetechnisch als auch inhaltlich von den meisten Kindern der Zielgruppe problemlos bewältigt werden können (Abb. 7). In diesem Fall wurden kleine Geschichten aus zwei bis drei Sätzen konstruiert, die die Schüler erlesen sollen, bevor sie dann ihren Mitschülern mit Hilfe der Trickkarte Fragen stellen sollen.

Luisa will für ihre Mama zum Muttertag einen Schokokuchen backen. Sie sucht in der Küche alle Zutaten zusammen, doch sie findet keine Schokolade. Da hat Luisa eine Idee: Sie klingelt bei Frau Huber. Die Nachbarin hat aber nur Äpfel. Luisa backt nun einen Apfelkuchen.

Oliver wacht morgens auf. Es ist ganz kalt und die Pfütze unter seinem Fenster ist gefroren. Er will mit seinem großen Bruder Willi auf dem See Eislaufen gehen. Als die beiden am See ankommen, sehen sie, dass der See noch gar nicht gefroren ist. Deshalb schlägt Willi vor, dass sie stattdessen Schlittenfahren gehen.

Abbildung 7: Erste selbständige Anwendung der Strategie des „Fragen an den Text stellen“

In der nächsten Unterrichtsstunde wird die an kleinen schriftsprachlichen Einheiten eingeübte Strategie auf Texte übertragen. Dabei kommen Texte zum Einsatz, die die Schüler bereits aus den vorangegangenen Fördereinheiten kennen, sodass sie sich auf das Formulieren von Fragen konzentrieren können. Die Lehrkraft un-

terstützt die Schüler bei der Anwendung der Strategie, indem sie die Kinder motiviert, auch nach Fragen zu suchen, die schlussfolgerndes Denken oder ein „Lesen zwischen den Zeilen“ erfordern. Ebenso ist es möglich, an dieser Stelle Fragen einzustreuen, die auf der Textgrundlage nicht beantwortet werden können.

5. Ausblick

Nach Abschluss der Konzeptentwicklung wurden die „Lesetricks von Professor Neugier“ im Sinne einer Machbarkeitsstudie im zweiten Schulhalbjahr 2017/18 im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten in der Einzel- und Kleingruppensituation sowie in zwei vierten Klassen eines Sonderpädagogischen Förderzentrums (SFZ) im Klassenunterricht erprobt. Zur Sicherstellung der „treatment fidelity“ wurden die an der Machbarkeitsstudie beteiligten Lehrkräfte vom Forschungsteam an zwei Nachmittagen in der Durchführung der Intervention geschult und mit dem Manual sowie allen weiteren benötigten Materialien vertraut gemacht. Ausgewählte Fördereinheiten wurden zudem per Video aufgezeichnet. Darüber hinaus wurden für jede Fördereinheit Bögen ausgegeben, die einer kriteriengeleiteten Rückmeldung zur Umsetzbarkeit der Förderung in der Einzel- und Kleingruppensituation sowie dem Klassenunterricht dienen. Dabei standen vor allem die Frage der Umsetzbarkeit mit lern- und sprachschwachen Grundschulkindern, die inhaltliche Angemessenheit der entwickelten Materialien sowie der geplante Zeitrahmen im Vordergrund. Zudem sollte eine erste Schätzung der zu erwartenden Effektgrößen in Bezug auf Verbesserungen im Textverständnis vorgenommen werden. Auf der Grundlage der Rückmeldungen der Studierenden und der Lehrkräfte wurde das Konzept im Sommer 2018 überarbeitet und optimiert. Aufgrund der insgesamt positiven Rückmeldungen sowohl von Seiten der durchführenden Pädagoginnen als auch die durchgängig hohe Motivation der teilnehmenden Kinder, entschied das Forschungsteam die Effektivität des Förderkonzepts in Bezug auf das Leseverständnis sowie die Anwendung von Verstehensstrategien beim Lesen von Texten im Rahmen einer randomisierten kontrollierten Interventionsstudie mit einer Stichprobe von N= ca. 150 zu evaluieren. Eine derartige Studie ist für das Schuljahr 2018/2019 in Planung.

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.
- Baumgart, K. (1998): Ungeheuerlich. Zürich, Frankfurt a.M.: Baumhaus.
- Berninger, V. W.; Vermeulen, K.; Abbott, R. D.; McCutchen, D.; Cotton, S.; Cude, J.; Dorn, S.; Sharon, T. (2003): Comparison of three Approaches to Supplementary Reading Instruction for Low-Achieving Second Grade Readers. Language, Speech and Hearing Services in Schools 34, 101–116.
- Biemiller, A. (1999): Language and Reading Success. Cambridge, MA: Brookline Books.
- 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.
 - Catts, H.; Fey, M.; Zhang, X.; Tomblin, B. (1999): Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation. *Scientific Studies of Reading* 3, 331–361.
 - Hartmann, E. (2006): In Bildern denken – Texte besser verstehen. München: Reinhardt Verlag.
 - Hoover, W. A.; Gough, P. B. (1990): The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127–160.
 - Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.; McElvany, N.; Stubbe, T.; Valtin, R. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New-York: Waxmann.
 - Joshi, R. (2005): Vocabulary. *A Critical Component of Comprehension*. *Reading and Writing Quarterly* 21, 209–219.
 - Mannel, B. (2004): Feuerwehrgeschichten. Kleine Geschichten, großer Lesespaß. Bindlach: Loewe Verlag.
 - Mayer, A.; Marks, D. K.; Schönauer-Schneider, W. (2018): Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien. http://www.edu.lmu.de/shp/forschung/forschung/foerderung_textverstaendnisses/index.html
 - Mayer, A.; Marks, D. K.; Schönauer-Schneider, W. (i. Vorb.): Lesetricks von Professor Neugier. Manual und Materialien.
 - Mokhlesgerami, J.; Souvignier, E.; Rühl, K.; Gold, A. (2007): Naher und weiter Transfer eines Unterrichtsprogramms zur Förderung der Lesekompetenz

- in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, 169–180
- Palincsar, A., Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117–175.
 - Seuring, V.; Spörer, N. (2010): Reziprokes Lehren in der Schule Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieranwendung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24, 191–205.
 - Souvignier, E.; Antoniou, F. (2007): Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 76, 46–62.

Der Autor



Prof. Dr. Andreas Mayer

LMU München
Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Sprachtherapie und Förderschwerpunkt Sprache)
Leopoldstraße 13
80802 München
Email: Andreas.Mayer@edu.lmu.de

Hinweis des Verlages:

Das Buch „Die Lesetricks von Professor Neugier (Arbeitstitel) soll im November 2020 im Verlag modernes lernen erscheinen.
Bestell-Nr. 1941, ISBN 978-3-8080-0863-8