Andreas Mayer

Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien

1 Einleitung und Problemstellung

Die Fähigkeit, Texte lesen und verstehen zu können, stellt eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (Souvignier & Antoniou 2007). In unterrichtlichen Kontexten wird das sinnentnehmende Lesen von Sach- und Erzähltexten üblicherweise spätestens Ende der Primarstufe von Lehrkräften implizit vorausgesetzt. In nahezu allen Fächern wird von Schülerinnen und Schülern erwartet, sich selbständig neue Informationen aus gedruckten Texten anzueignen. Das Lesen lernen in den ersten beiden Jahrgangsstufen wird abgelöst durch das Lesen um zu lernen. Kinder mit Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen laufen demnach Gefahr, allgemeine Lernschwierigkeiten zu entwickeln. Aber auch in der Interaktion mit Gleichaltrigen spielt das sinnentnehmende Lesen zum Zweck der Initiierung und der Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen – z.B. in sozialen Netzwerken – eine wesentliche Rolle, so dass auch die soziale und damit auch die personale Integration betroffener Kinder gefährdet sein kann.

Um die Leistungen und mögliche Schwierigkeiten österreichischer Schüler beim sinnentnehmenden Lesen einordnen zu können, lohnt ein Blick auf die Ergebnisse der internationalen Lesevergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), an der Österreich 2016 zum dritten Mal teilnahm. Was das Textverständnis angeht, schnitt Österreich unter den 47 teilnehmenden Ländern insgesamt auf Platz 25 ab und erreichte mit durchschnittlich 541 Punkten einen Wert, der nahezu exakt dem Mittelwert aller teilnehmenden Länder entspricht. Werden ausschließlich die 24 teilnehmenden Länder aus der EU berücksichtigt, nimmt Österreich Platz 16 ein (Salchegger et al. 2017). Obwohl die Leistungen österreichischer Schülerinnen und Schüler damit absolut im Durchschnitt liegen, gibt insbesondere das Ergebnis Anlass zur Sorge, dass immerhin 15,8% der Schülerinnen und Schüler in der

Terminologie von PIRLS bestenfalls Kompetenzstufe 1 erreichen, also lediglich in der Lage sind, explizit im Text genannte Informationen aufzufinden und wiederzugeben und bestenfalls einfache Schlussfolgerungen ziehen können. „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).

Insbesondere in Bezug zu den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern belegen die Ergebnisse der Untersuchung den Handlungsbedarf, was Unterstützungsmaßnahmen im Bereich des sinnentnehmenden Lesens angeht.

2 Zum Begriff des Textverständnisses

Beim Textverständnis handelt es sich um eine komplexe Kompetenz, die weit über die Fähigkeit hinausgeht, allein die im Text explizit benannten Informationen zu identifizieren und zu verarbeiten. Vielmehr wird der Prozess des Textverstehens als eine aktive Konstruktionsleistung betrachtet, bei der mentale Repräsentationen der im Text enthaltenen inhaltlichen Aussagen generiert und aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen zu neuen differenzierteren Episoden verknüpft werden. „Lesen ist demnach keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)konstruktion der Textbedeutung (Artelt et al. 2002, 7). Um diese Leistung erbringen zu können, spielen neben den spezifisch schriftsprachlichen Fähigkeiten im Bereich der Worterkennung sowie sprachlichen Kompetenzen auf lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene die Fähigkeit , sich aktiv-strategisch mit den Inhalten auseinandersetzen zu können, eine bedeutende Rolle. Dabei handelt es sich insbesondere um kognitive Strategien, die darauf abzielen, das Hintergrundwissen zur Thematik zu aktivieren, Vorhersagen zu treffen und Erwartungen an die Inhalte zu formulieren, den Verstehensprozess auf Wort-, Satz- und Textebene zu überwachen, die Inhalte auf das Wesentliche zu verdichten und gegebenenfalls in mentale Bilder umzuwandeln. Es ist davon auszugehen, dass die sprachlichen und strategischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen das Leseverständnis insbesondere dann beeinflussen, wenn die sprachliche und inhaltliche Komplexität der Lesetexte ab Ende der Primarstufe sukzessive zunimmt. Zu Beginn des Schriftspracherwerbs und bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern sollte dagegen die Worterkennung den zentralen Einflussfaktor des Leseverständnisses darstellen.

3 Prädiktoren des Textverständnisse

3.1 Worterkennung

Die automatisierte Worterkennung, üblicherweise operationalisiert über die Lesegeschwindigkeit wird von einigen Autoren als valider Indikator des Leseverständnisses interpretiert (Fuchs et al. 2001; Perfetti 1985; Küspert & Schneider 1998). Obwohl angemessene Fähigkeiten im Bereich der Worterkennung längst keine hinreichende Bedingung für das Leseverstehen darstellen, darf ihre Bedeutung im komplexen Prozess des Leseverständnisses nicht unterschätzt werden. Insbesondere in den ersten beiden Jahrgangsstufen, wenn sich die Schülerinnen und Schüler noch im Prozess des Lesenlernens befinden und die Worterkennung noch nicht automatisiert ist, stellen Schwierigkeiten mit der Worterkennung den Hauptgrund für ein beeinträchtigtes Leseverstehen dar, während mit zunehmend besseren Lesefertigkeiten das Hörverstehen die obere Leistungsgrenze im Leseverstehen bildet (Marx & Jungmann 2000).

Allerdings ist anzunehmen, dass bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern die Worterkennung auch noch Ende der Primar- und der Sekundarstufe einen maßgeblichen Einfluss auf das Leseverständnis ausübt. So konnte in einer Untersuchung von Mayer (eingereicht) mit 182 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus der vierten Klasse nachgewiesen werden, dass die Worterkennung selbst nach Kontrolle des Einflusses sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten noch zwischen 22% und 46% der Unterschiede im Leseverständnis erklären kann. Ein enger Zusammenhang zwischen der Worterkennung und dem Leseverständnis ist deshalb anzunehmen, da eine ausreichende Automatisierung der Worterkennung Ressourcen für hierarchiehöhere Anforderungen auf Satz- und Textebene freisetzt (Lenhardt & Artelt 2009). Muss eine Leserin/ein Leser einen Großteil der Wörter eines Textes dagegen mittels der indirekten Lesestrategie verarbeiten, muss er/sie also ein zu hohes Ausmaß der vorhandenen Ressourcen auf die Lesetechnik lenken, stehen für die grammatische Entschlüsselung und das Bilden von Inferenzen kaum mehr Kapazitäten zur Verfügung (LaBerge & Samuels 1974). Positiv ausgedrückt kann die Aufmerksamkeit der Leserin/des Lesers dann auf die hierarchiehöheren Anforderungen auf Textebene gelenkt werden, wenn es ihr/ihm gelingt die einzelnen Wörter eines Textes weitgehend bewusstseinsfern mittels der direkten Strategie zu erkennen.

Für die Bedeutung der automatisierten Worterkennung im Kontext des Leseverständnisses sprechen auch die Ergebnisse der Interventionsstudie von Seuring & Spörer (2010), die nahelegen, dass ein isoliertes Training der Leseflüssigkeit bei Schülern der 5. Klasse zu einer signifikanten Verbesserung des Leseverständnisses führen kann.

Auch Chard et al. (2002) kommen in einer Analyse des Forschungsstandes zu dem Ergebnis, dass eine Verbesserung der direkten Worterkennung in vielen Fällen mit Fortschritten im Bereich des Leseverständnisses einhergeht, auch wenn das nicht das eigentliche Ziel der Intervention war.

Die Bedeutung der automatisierten Worterkennung und damit der Lesegeschwindigkeit für das Leseverständnis unterstreichen schließlich Berninger et al. (2003, 102), die davon ausgehen, „...that if the bottleneck in word reading is eliminated through explicit code-based instruction, then reading comprehension will develop normally".

3.2 Lexikalische und syntaktisch-morphologische Fähigkeiten

Die Worterkennung garantiert zunächst ausschließlich die Möglichkeit gedruckte Wörter, Sätze und Texte in Lautsprache umzuwandeln. Inwiefern die rekodierten schriftsprachlichen Einheiten auch dekodiert (= verstanden) werden, hängt wesentlich von den sprachlichen Fähigkeiten auf lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene ab. Was lexikalische Fähigkeiten angeht, konnten insbesondere Studien mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe belegen, dass in dieser Altersgruppe der Umfang des Wortschatzes den einflussreichsten Prädiktor des Leseverständnisses darstellt (Cromley & Azevedo 2007; van Steensel et al. 2016). Einen starken Einfluss lexikalischer Fähigkeiten konnten Ricketts et al. (2007) aber auch in einer Studie mit acht- und neunjährigen Schülern der Primarstufe nachweisen. Selbst nach Kontrolle der nonverbalen Intelligenz und der Worterkennung lieferte der Umfang des Wortschatzes noch einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Unterschiede im Textleseverständnis in Höhe von 17,8%. Darüber hinaus konnten die Autoren zeigen, dass sich Schüler mit beeinträchtigtem Textverständnis im Vergleich zu Schülern mit durchschnittlichen Fähigkeiten durch einen signifikant geringeren Wortschatz charakterisieren lassen (cohen´s d= 1,85). Ouellette (2006) konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass es weniger die Größe des Wortschatzes, sondern der Umfang semantischen Wissens zu vorhandenen Einträgen im mentalen Lexikon ist, die eng mit dem Leseverständnis verknüpft ist.

Die Fähigkeit, die syntaktisch-morphologischen Strukturen sprachlicher Äußerungen zu dekodieren, spielt im Konstrukt des Textverständnisses deshalb eine wesentliche Rolle, da grammatische Kompetenzen es dem Leser ermöglichen, die interne Struktur von Sätzen zu dekodieren, mit Hilfe derer die Beziehungen zwischen Wörtern ausgedrückt werden.

In der Studie von Deacon & Kieffer (2018) wurde der Einfluss syntaktischen Wissens, operationalisiert über das Korrigieren syntaktisch inkorrekter Sätze, in einer repräsentativen Stichprobe von 100 Dritt- und Viertklässlern ermittelt. Sowohl in der dritten als auch in der vierten Klasse konnte ein direkter Effekt syntaktischen Wissens auf das Leseverständnis nachgewiesen werden, der insbesondere in der vierten Klasse vergleichbar mit dem Einfluss des Wortschatzes ausfällt.

Mokhtari & Niederhauser (2013) ermittelten die Zusammenhänge zwischen dem Wortschatz, der syntaktischen Bewusstheit, operationalisiert über die Fähigkeit grammatische Fehler in Sätzen zu identifizieren und aus einzelnen Wörtern grammatisch korrekte Sätze zu produzieren, und dem Leseverständnis bei 32 Schülern der fünften Klasse. Nach Kontrolle des Einflusses des Wortschatzes konnte für den Faktor „Syntax" ein darüber hinausgehender spezifischer Einfluss auf das Leseverständnis in einer Größenordnung von β=.63 ermittelt werden. Eine Verbesserung im Bereich syntaktischer Fähigkeiten um eine Einheit führt demnach zu einer Verbesserung im Bereich des Leseverständnisses um .63 Einheiten.

Für die Bedeutung syntaktischer und morphologischer Fähigkeiten im Kontext des Textverständnisses sprechen die Ergebnisse einer eigenen Untersuchung (Mayer 2014). Zweitklässler mit durchschnittlichem Leseverständnis schnitten bei einer Überprüfung der rezeptiven grammatischen Fähigkeiten zwei Jahre vorher etwa 1,5 Standardabweichungen besser ab als Kinder mit beeinträchtigtem Leseverständnis.

3.3 Verstehensstrategien

Eines der ersten Konzepte, das für die Förderung des Textverständnisses die Vermittlung von Verstehensstrategien in den Mittelpunkt stellte, ist der Ansatz des reziproken Lehrens und Lernens nach Palincsar & Brown (1984). Während die Lehrkraft die für die aktive Auseinandersetzung mit Textinhalten geeigneten Strategien und Aktivitäten bei der Besprechung eines Textabschnitts in einem

ersten Schritt modelliert und demonstriert, übernehmen die Kinder zunehmend mehr Eigenverantwortung und wenden die Lesestrategien in Kleingruppen beim Lesen von Texten an.

Die Verstehensstrategien, für die in der Forschungsliteratur Effektivitätsbelege in Bezug auf das Leseverständnis vorliegen und die in verschiedenen Trainingsprogrammen zum Einsatz kommen, werden im Folgenden kurz erläutert.

Die Strategie „Aktivierung von Vorwissen" geht von der Annahme aus, dass Texte umso besser verstanden und mit bereits vorhandenem Wissen im Langzeitgedächtnis zu neuen differenzierteren Episoden verknüpft werden können, wenn vor der Begegnung mit einem Text wesentliche Hintergrundinformationen zur Thematik zur Verfügung gestellt werden und auch der für das Verstehen notwendige Wortschatz erarbeitet und geklärt wird. In engem Zusammenhang mit dieser Strategie steht das Treffen von Vorhersagen. Nach der Phase der „Aktivierung von Vorwissen" bzw. nach dem Lesen einzelner Textabschnitte sollen die Schülerinnen und Schüler spekulieren, welche Informationen sie im Text erwarten könnten oder welche über das Vorwissen hinausgehenden Fragen der Text beantworten könnte. Die Strategie des „Comprehension monitoring" zielt darauf ab, die Kinder zu motivieren, die Wörter oder grammatischen Strukturen zu identifizieren, die nicht vollständig verstanden wurden und deren Bedeutung zu klären, indem sie nach Hinweisen im Text suchen, nachfragen oder in einem Wörterbuch etc. nachschlagen.

Durch das Zusammenfassen sollen Textabschnitte auf ihre Kernaussagen reduziert und damit die Herstellung globaler Kohärenz unterstützt werden (Palincsar & Brown 1984). Ein tieferes Verständnis und langfristiges Behalten sind aber erst dann möglich, wenn die Aussage auf das Wesentliche „verdichtet" (Hartmann 2006, 40) wird.

Beim „Fragen an den Text stellen" können die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, in die Rolle der Lehrkraft zu schlüpfen und sich zu überlegen, welche Fragen diese stellen würde, um zu überprüfen, ob ihre Schülerinnen und Schüler den Inhalt einzelner Textabschnitte oder des gesamten Textes tatsächlich verstanden haben.

Bei der Strategie des „Bildhaften Vorstellens" handelt es sich um das Generieren mentaler Vorstellungsbilder zu gelesenen Inhalten. Kompetente Leser zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich beim Lesen in eine aktive Interaktion mit den Inhalten begeben, während derer die expliziten Textinformationen mit dem

Vorwissen zu mentalen Bildern und damit zu einer visuellen Form eines Situationsmodells kombiniert werden. Im Zusammenhang mit dem Leseverstehen sollte die Aufforderung, mentale Bilder zu Textinhalten zu erzeugen zu einer Entschleunigung des Leseprozesses führen, „wodurch die semantische Verarbeitung des Gelesenen vertieft wird" (Hartmann et al. 2013, 225).

4 Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien – Forschungsergebnisse

Bimmel & van Schooten (2004) untersuchten bei 144 Schülerinnen und Schülern der neunten Klassen aus allen vier niederländischen Schulzügen der Sekundarstufe, inwiefern das Leseverständnis von der Kenntnis und der Anwendung verschiedener Lesestrategien abhängt. Die Ergebnisse legen nahe, dass die erfassten Strategien etwa 50% der Unterschiede im Leseverständnis erklären können. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen Muijselaar et al. (2017) in einer Längsschnittuntersuchung mit 312 Kindern aus niederländischen Regelschulen zwischen dem Beginn der vierten und dem Ende der fünften Klasse.

Mayer & Marks (2019) ermittelten in einer Metaanalyse, für die 23 publizierte Forschungsberichte und 38 Einzelvergleiche berücksichtigt wurden, die Effektivität strategieorientierter Interventionen auf das Leseverständnis. Über alle Studien hinweg belegen Überprüfungen des Textverständnisses mittels normierter Verfahren auf Seiten der Interventionsgruppen einen stärkeren Leistungszuwachs im Vergleich zu den Kontrollgruppen und damit die Effektivität entsprechender Maßnahmen (cohen´s d=.21). Dies entspricht zwar nur einem kleinen Effekt, der aber bei der Komplexität des Textverständnisses und der zahlreichen Einflussfaktoren auf dieses Konstrukt nicht unterschätzt werden sollte. Deutlicher fällt der Effekt aus, wenn informelle, eng an den Inhalten der Intervention ausgerichtete Überprüfungen zur Messung des Leseverständnisses zum Einsatz kommen (cohen´s d= .66). Auch im Bezug zum Strategiewissen und der Strategieanwendung lassen sich Effekte mittlerer Größenordnung nachweisen (d= .51). Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommen Muijselaar et al. (2017, 195) durch die Sichtung aktueller Forschungsergebnisse: „Reviews have consistently shown effects of interventions aimed to enhance the knowledge and use of reading strategies, on intervention related

measures of reading comprehension. However, effects were frequently small and sometimes even absent on standardized measures of reading comprehension."

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes macht also deutlich, dass eine Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehens-strategien durchaus geeignet sein kann, das Textverständnis von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, jedoch sollten keine übertriebenen Erwartungen an die Effekte gestellt werden. Es ist v.a. davon auszugehen, dass entsprechende Interventionsmaßnahmen ihre potenzielle Effektivität erst dann entfalten können, wenn die Schülerinnen und Schüler über eine ausreichende Lesefertigkeit verfügen. So kann aus der Analyse von Mayer & Marks (2019) abgeleitet werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten, die auch im Bereich der Worterkennung offensichtlich werden, von einer Strategievermittlung deutlich weniger zu profitieren scheinen als Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten im Bereich des Leseverständnisses bei durchschnittlicher Worterkennung („poor comprehender"). Erst wenn die Worterkennung weitgehend automatisiert ist, dürften Kinder in der Lage sein, ihre Ressourcen auf die aktiv-strategische Auseinandersetzung mit den Inhalten des Gelesenen zu lenken. Je weniger bewusste Aufmerksamkeit auf die Lesetechnik gelenkt werden muss, desto mehr kognitive Ressourcen stehen für die hierarchiehöheren Fähigkeiten der aktiv-strategischen Auseinandersetzung auf Textebene zur Verfügung. Muss ein Leser ein zu hohes Ausmaß der vorhandenen Ressourcen auf die Lesetechnik lenken, stehen dagegen insbesondere für die Sinnentnahme auf Textebene und die aktive Auseinandersetzung mit gelesenen Inhalten kaum mehr Kapazitäten zur Verfügung. Mit anderen Worten: Bei beeinträchtigter Worterkennung erreichen die Schülerinnen und Schülern gar nicht erst die Stufe im Verstehensprozess, auf der ihnen das strategieorientierte Lesen eine Hilfe darstellen könnte.

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

5.1 Aufbau und Inhalte

Bei den Lesetricks von Professor Neugier (Mayer 2018; Marks et al. 2018) handelt es sich um ein Trainingsprogramm, in dessen Mittelpunkt die Vermittlung von sechs Verstehensstrategien (mental imagery, Aktivieren von Vorwissen,

Vorhersagen treffen, Fragen an den Text stellen, Comprehension monitoring, Zusammenfassen von Textabschnitten) steht. Es handelt sich um eine Maßnahme, die im Klassenverband durchgeführt werden kann, wobei alle fokussierten Strategien auf eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gelesenen abzielen. Die Zielgruppe der Maßnahme sind Kinder Ende der Primarstufe und Anfang der Sekundarstufe, bei denen trotz ausreichend erworbener Lesefertigkeiten Schwierigkeiten mit dem Leseverständnis offensichtlich werden.

Das Förderkonzept besteht aus 25 Unterrichtseinheiten, während derer die Strategien über ein Schulhalbjahr verteilt etwa zweimal wöchentlich von der Lehrkraft vermittelt und geübt werden. Die Strategien werden zunächst isoliert von der Lehrkraft demonstriert, ihre Bedeutung erklärt und eingeübt, bevor nach jeweils etwa fünf Einheiten die bis zu diesem Zeitpunkt thematisierten Strategien in Übungsstunden wiederholt werden und auf diese Weise die gleichzeitige Anwendung mehrerer Strategien geübt wird. Den Abschluss des Trainingsprogramms bilden fünf Fördereinheiten, in denen die selbständige Anwendung aller Strategien beim Textlesen im Mittelpunkt steht.

5.2 Prinzipien des Konzepts

Damit ist auch bereits das erste Prinzip des Förderkonzepts angesprochen. Die Lehrkraft vermittelt die einzelnen Strategien über mehrere Fördereinheiten hinweg isoliert. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass sich auch Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen und Aufmerksamkeitsdefiziten auf die wesentlichen Anforderungen bei der Anwendung jeder einzelnen Strategie konzentrieren können.

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.

Um die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Anwendung von Verstehensstrategien zu schaffen, soll auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zunächst ein positives Problembewusstsein für das Nichtverstehen von Texten entwickelt werden. Zu diesem Zweck wird eine Identifikationsfigur in

Gestalt eines neugierigen Professors in das Trainingsprogramm integriert, die die Kinder in jeder Stunde begleitet, die deutlich macht, dass jede Leserin und jeder Leser hin und wieder in die Situation des „Nicht-Verstehens" gerät, die Bedeutung der Strategien beim Textlesen erläutert und anhand eines Beispiels die prinzipielle Vorgehensweise demonstriert.

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 Schülerinnen und Schüler die entsprechende Strategie in Übungsphasen anwenden sollen (Abb.1).

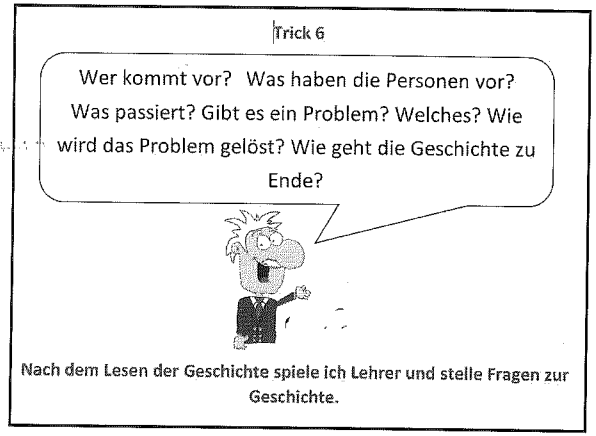

Abb. 1: Trickkarte „Fragen an den Text stellen"

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. 2).

Abb. 2: Strategiefächer

Da die primäre Zielgruppe des Trainings Kinder mit Lese- und Lernschwierigkeiten sind und davon auszugehen ist, dass diese Schülerinnen und Schüler von einer lehrer*innenzentrierten Vermittlung von Lerninhalten stärker profitieren als von einer selbständigen Erarbeitung (Dole 1991), steht insbesondere bei der Einführung einer Strategie die explizite, direkte Instruktion durch die Lehrkraft oder

Professor Neugier im Vordergrund. Die Bedeutung der fokussierten Verstehensstrategie wird erklärt und ihre Anwendung modelliert, bevor zunehmend selbständig durchgeführte Übungen in Kleingruppen und/oder Partnerarbeit folgen.

Die Bedeutung der Strategie des „mental imagery" wird beispielsweise folgendermaßen erläutert:

„Wenn du dir von dem, was du gelesen hast, ein Bild im Kopf machst, dann kannst du dir Geschichten, in denen etwas beschrieben wird, besser merken. Wenn man z.B. eine Geschichte über einen Löwen im Zoo liest und wenn der Löwe und der Zoo in der Geschichte beschrieben werden, dann kann man im Kopf ein dazu passendes Bild entstehen lassen. Genauso wie man einen Gegenstand fotografieren und dann am Computer anschauen kann, kann man auch in seinem eigenen Kopf ein Bild entstehen lassen. Genauso wie dich ein Foto an den fotografierten Gegenstand oder eine Landschaft oder ein Gebäude erinnern kann, kann dich ein Bild im Kopf an das erinnern, was du gelesen hast. Ein solches Bild im Kopf soll dir helfen, dir das, was du gelesen hast, besser zu merken. Wenn ich eine Geschichte lese, mache ich mir oft ein Bild im Kopf, weil mir diese Bilder das Verstehen erleichtern. Außerdem kann es richtig spannend sein, wenn man so ein entstandenes Bild in seinem Kopf betrachten kann" (Mayer 2018).

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 am Beispiel 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

Beispiel

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.

(Geschichte aus: Mannel 2004)

3.) Die Kinder formulieren die Kernaussage zu den einzelnen Absätzen eines Textes, in dem die wichtigsten Wörter oder Satzteile bereits unterstrichen sind:

Beispiel

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 _____

(Text modifiziert nach: http://www.indianer-web.de/maerchen/cheroleg.htm)

4.) Die Kinder formulieren die Kernaussage zu den einzelnen Abschnitten einer Geschichte.

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

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Lesetricks von Professor Neugier ist die kontinuierliche Steigerung des Schwierigkeitsgrades des Materials, mit dem die Strategieanwendung eingeübt wird. Die Anwendung der Strategien beim Lesen von Texten stellt zwar das Ziel des Förderkonzepts dar, der Ausgangspunkt der

Strategievermittlung sind aber – wenn irgendwie möglich – kleinere schriftsprachliche Einheiten (einzelne Wörter, dann Sätze, dann Absätze) oder von der Lehrkraft vorgelesene Texte. Erst im letzten Schritt haben die Kinder die Aufgabe, die Strategien beim Lesen von Texten anzuwenden. Dieses Prinzip der steigenden Komplexität des eingesetzten Materials wird im Folgenden für die Strategie des „mental imagery" konkretisiert.

1. Die Kinder ordnen gehörten und selbst gelesenen Sätzen und kurzen Absätzen reale Bilder zu.
2. Die Kinder stellen sich von der Lehrkraft mündlich präsentierte Wörter für konkrete Objekte (z.B. Blumenstrauß, Schultasche, Stuhl) als mentale Bilder vor, wobei die Lehrkraft Impulse gibt, die den Vorstellungsprozess leiten können (welche Farbe, welches Material, Größe etc.).
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 (z.B. Der Spitzer liegt in der Mitte deines Tischs. 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.

6 Schlusswort

Bei der Vermittlung von Verstehensstrategien handelt es sich um einen vielversprechenden Ansatz zur Verbesserung des Leseverständnisses. Aufgrund der Komplexität des Textverständnisses muss bei der Förderung des sinnentnehmenden Lesens aber auch die Worterkennung sowie lexikalische und syntaktisch-morphologische Fähigkeiten in der rezeptiven Modalität berücksichtigt werden. Mit den Auswirkungen eines ausschließlichen Trainings des aktivstrategischen Lesens auf das Leseverständnis sollten keine zu euphorischen Hoffnungen verknüpft werden. Das belegen auch zahlreiche Interventionsstudien (Mayer & Marks 2019).

LITERATUR

Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002): Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2002 6-27

Bimmel, P. & van Schooten, E. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 1, 85-102

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. In: Language, Speech and Hearing Services in Schools 2/2003, 101-116

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., Kaspar, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T. & Valtin, R. (Hg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New-York: Waxmann, 13-28

Chard, D.J., Vaughn, Sh. & Tyler, B.J. (2002): A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. In: Journal of Learning Disabilities 5/2002, 386-406

Cromley, J.G. & Azevedo, R. (2007): Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. In: Journal of Educational Psychology 2/2007, 311-325

Deacon, S.H. & Kieffer, M. (2018): Understanding How Syntactic Awareness Contributes to Reading Comprehension: Evidence from Mediation and Longitudinal Models. In: Journal of Educational Psychology 1/2018, 72-86

Dole, J., Valencia, S., Greer, E. & Wardrope, J.(1991): Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository test. In: Reading Research Quarterly 2/1991, 142-159

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. & Jenkins, J. (2001): Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. In: Scientific Studies of Reading 3/2001, 239-256

Hartmann, E. (2006): In Bildern denken – Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken. München: Reinhardt Verlag

Hartmann, E., Hochstrasser, M. & Trauffer, U. (2013): Förderung des aktiv-strategischen Textverstehens am Beispiel des bildhaften Vorstellens. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 4/2013, 224-233

Küspert, P. & Schneider, W. (1998): Würzburger Leiseleseprobe. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie

LaBerge, D. & Samuels, S. (1974): Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. In: Cognitive Psychology 2/1974, 293-323

Lenhard, W. & Artelt, C. (2009): Komponenten des Leseverständnisses. In: Lenhard, W. & Schneider, W. (Hg.) (2009): Diagnose und Förderung von Leseverständnis und Lesekompetenz. Göttingen: Hogrefe, 1-18

Mannel, B. (2004): Feuerwehrgeschichten. Kleine Geschichten, großer Lesespaß. Bindlach: Loewe Verlag

Marks, D., Mayer, A. & Schönauer-Schneider, W. (2018): Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses. In: Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., Sallat, S. (Hg.) (2018): Sprach- und Bildungshorizonte wahrnehmen, beschreiben, erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner, 41-53

Marx, H. & Jungmann, T. (2000): Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter. Eine Prüfung des Simple View of Reading- Ansatzes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 2/2000, 81-93

Mayer, A. (2014): Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht. Universität zu Köln: Unveröffentlichte Habilitationsschrift

Mayer, A. (2018): Die Lesetricks von Professor Neugier – ein strategieorientiertes Konzept zur Förderung des Textverständnisses. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 3/2018, 149-155

Mayer, A. (eingereicht): Der Einfluss (schrift-)sprachlicher und kognitiver Kompetenzen auf das Leseverständnis von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Praxis Sprache

Mayer, A. & Marks, D-K. (2019): Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien – Eine Metaanalyse zur Effektivität. Forschung Sprache, 1/2019, 4-36

Mokhtari, K. & Niederhauser, D.S. (2013): Vocabulary and syntactic knowledge Factors in 5th Grade Students´ Reading Comprehension. In: International Electronic Journal of Elementary Education 2/2013, 157-170

Muijselaar, M.L., Swart, N.M., Steenbeek-Planting, E.G., Mienke Droop, M.B.,Verhoeven, L. & de Jong, P.F (2017): Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies. In: Scientific Studies of Reading 3/2017, 194-209

Ouellette, G.P. (2006): What's Meaning Got to Do with it: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. In: Journal of Educational Psychology 3/2006, 554-566

Palincsar, A. & Brown, A.L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: Cognition and Instruction 2/1984, 117-175

Perfetti, C. (1985): Reading Ability. New York, Oxford: University Press

Ricketts, J., Nation, K. & Bishop, D.V.M. (2007): Vocabulary Is Important for some, but not all Reading Skills. In: Scientific Studies of Reading 3/2007, 235-257

Salchegger, S., Suchań, B., Widauer,K., Höller, I., Toferer, B. & Glaeser, A. (2017): Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In: Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hg.) (2017): PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, 35-56

Seuring, V.A. & Spörer, N. (2010): Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 3-4/2010, 191-205

Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007): Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinne und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. In: Vierteljahreszeitschrift fi Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 1/2007, 46-62

van Steensel, R., Oostdam, R., van Gelderen, A. & van Schooten, E. (2016): The role word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingu and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. In: Journal of Researc in Reading 3/2016, 312–329