

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Elmar Souvignier, Judith Küppers &
Andreas Gold*

**WIR WERDEN TEXTDEDEKTIVE:
BESCHREIBUNG EINES
TRAININGSPROGRAMMS ZUR
FÖRDERUNG DES LESEVERSTEHENS**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 14. S. 21-37.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Elmar Souvignier, Judith Küppers & Andreas Gold

WIR WERDEN TEXTDETEKTIVE: BESCHREIBUNG EINES TRAININGSPROGRAMMS ZUR FÖRDERUNG DES LESEVERSTEHENS

1 Einleitung

Im Rahmen des Projekts „Förderung der Regulation von Lesestrategien bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I“ (REGULESE), das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (GO 965/1-1) gefördert wird, wurde ein Trainingsprogramm zum Textverstehen entwickelt. Das Programm vermittelt Lesestrategien zur Informationsaufnahme aus Texten sowie übergeordnete metakognitive Strategien der Planung und Kontrolle des Leseprozesses und richtet sich an Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Ihnen soll damit frühzeitig ein Methodenrepertoire zum Umgang mit Texten zur Verfügung gestellt werden, auf das sie im Lauf ihrer weiteren Schullaufbahn zurückgreifen können.

Grundlage der Fördermaßnahme bildet ein Training zum Textverstehen von Schreblowski und Hasselhorn (2001), das von externen Trainern in Kleingruppen zusätzlich zum normalen Unterricht durchgeführt wurde. Dieses Training wurde für die Verwendung im Klassenverband überarbeitet und von Deutschlehrern in ihren regulären Unterricht integriert.

Seit dem Schuljahr 2000/2001 werden die Trainingsmaterialien im Rahmen des Projekts im Deutschunterricht eingesetzt, bisher wurde das Training in 96 Schulklassen im Rhein-Main-Gebiet durchgeführt. Auf Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen und Lehrertagebüchern konnten die Trainingsmaterialien schrittweise weiterentwickelt und der unterrichtlichen Praxis angepasst werden. Das Handbuch für Lehrer zur Trainingsdurchführung (Küppers, Müller, Souvignier & Gold, 2002) sowie das dazugehörige, Texte und Arbeitsblätter umfassende Arbeitsheft für Schüler liegen in der aktuellen Bearbeitung in drei Versionen vor: Für den Einsatz im Gymnasium existiert neben dem Basistraining eine zweite Version, die zusätzlich den Aufbau einer erfolgsvorsichtlichen motivationalen Orientierung unterstützt. Daneben gibt es eine dritte Trainingsversion für den Einsatz in der Haupt- und Realschule, die den besonderen Lernvoraussetzungen dieser Schüler Rechnung trägt, indem z.B. die Strategien kleinschrittiger als im Gymnasium vermittelt und an leichteren Texten geübt werden.

Eine Erprobungsvariante des Programms wurde im letzten Heft dieser Zeitschrift zur Diskussion gestellt (Bräuer, 2002). Mit diesem Beitrag wird nun der Versuch unternommen, die Diskussion vom Kopf auf die Füße zu stellen, indem der Programmaufbau, dessen theoretische Begründung sowie die besondere Funktion des Trainingsmanuals aus der Sicht der Programmentwickler erstmals dargestellt wird. Damit ist zugleich das Problem angesprochen, dass der „fremde Blick auf [ein] Unterrichtskonzept“ gelegentlich Gefahr läuft, nicht nur die Analyse und Bewertung son-

dern bereits die Rezeption und Beschreibung desselben nach den je eigenen Maßstäben zu konstruieren.

2 Förderung der Lesekompetenz

Lesekompetenz als Fähigkeit, Texte zu verstehen, in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und die Inhalte für unterschiedliche Zwecke zu nutzen (Baumert et al., 2001) stellt eine fächerübergreifende Schlüsselqualifikation dar, die als wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gilt. Die Ergebnisse der PISA-Studie dokumentieren das schlechte Abschneiden deutscher Schüler im internationalen Vergleich. Die durchschnittliche Leseleistung liegt in Deutschland unter dem OECD-Durchschnitt: Etwa ein Viertel der Schüler ist nicht in der Lage, einzelne aus einem Text entnommene Informationen zueinander oder zu ihrem Alltagswissen in Beziehung zu setzen.

Die PISA-Studie liefert vergleichende Daten über die Leistungsfähigkeit der jeweiligen nationalen Bildungssysteme im Sinne einer am Output orientierten Beschreibung des Systemzustandes (Pekrun, 2002). Konkrete Handlungsempfehlungen auf System- oder Individualebene sind daraus nicht abzuleiten. Ein wichtiges Ergebnis ergänzender Analysen ist jedoch, dass neben der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeit pädagogisch beeinflussbare Faktoren wie das Leseinteresse und das Wissen über Lernstrategien einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Unterschiede in der Lesekompetenz leisten (z.B. Artelt, Schiefele & Schneider, 2001). Schüler mit besseren Leseleistungen haben ein höheres Wissen über Lesestrategien und ein insgesamt größeres Interesse am Lesen auch im privaten Bereich. Fördermaßnahmen könnten also an diesen Punkten ansetzen.

Eine Reihe von Trainings hat mit der Förderung von Lesestrategien ermutigende Ergebnisse erzielt (Englert & Mariage, 1991; Palincsar & Brown, 1984; Paris, Cross & Lipson, 1984). Dabei scheint es empfehlenswert zu sein, nur wenige ausgewählte Strategien zu trainieren. Die Strategien sollten nicht isoliert, sondern zusammen mit übergeordneten (metakognitiven) Strategien der Planung und Kontrolle vermittelt werden, da gerade Schüler mit Lernschwierigkeiten dazu neigen, Strategien unreflektiert anzuwenden (Ellis & Larkin, 1998). Erfolgreiche Trainingsprogramme vermitteln Routinen für den systematischen Umgang mit Texten und geben damit präskriptiv vor, welche Schritte bei der Bearbeitung eines Textes nacheinander einzuhalten sind. Ein weiteres Merkmal erfolgreicher Trainings ist die gleichzeitige Förderung motivationaler Komponenten (Mähler & Hasselhorn, 2001). Erst wenn die Trainierten zu der Überzeugung gelangt sind, dass sie persönlich durch den Strategieinsatz etwas erreichen können, werden sie die vermittelten Strategien längerfristig in ihr Verhaltensrepertoire aufnehmen.

In Anlehnung an das Rahmenmodell „guter Informationsverarbeitung“ (Pressley, Borkowski & Schneider, 1989; Pressley, El-Dinary & Brown, 1992) lässt sich das Zusammenwirken des deklarativen Wissens über bereichsspezifische Lesestrategien, der übergeordneten metakognitiven Kompetenzen und einer erfolgszuversichtlichen motivationalen Orientierung wie folgt beschreiben:

Geübte Leser kennen unterschiedliche Lesestrategien. Für deren angemessenen und zielorientierten Einsatz wird metakognitives Wissen über Nutzen und Anwendungsbedingungen der einzelnen Strategien benötigt sowie prozedurale Fertigkeiten der Planung, Überwachung und Steuerung des Leseprozesses. Eine erfolgsvorsichtige motivationale Orientierung ist eine wichtige Voraussetzung für den selbstgesteuerten, strategischen Umgang mit Texten, zugleich jedoch auch ein Ergebnis erfolgreichen Strategieeinsatzes.

Das Training setzt an allen drei Komponenten gleichzeitig an, um den selbstregulierten, strategischen Umgang mit Texten optimal zu fördern. Ziel der Förderung ist also ein vom Leser selbst geplanter und überwachter Leseprozess, in dem Strategien aufgaben- und situationsangemessen ausgewählt und eingesetzt werden.

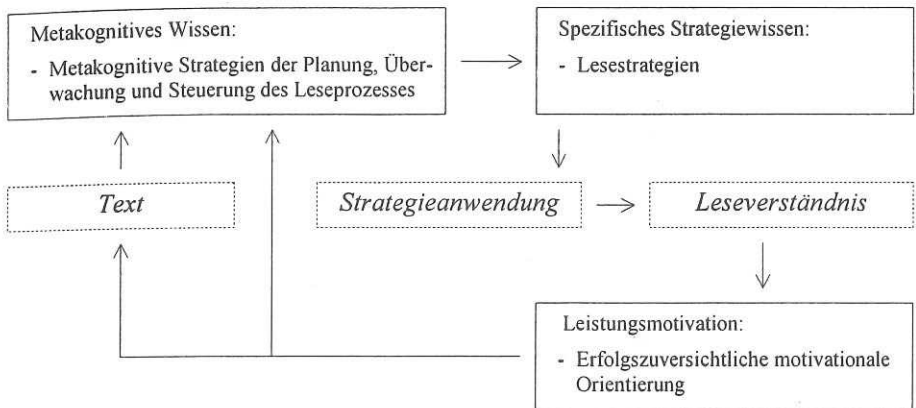


Abbildung 1: Rahmenmodell guter Informationsverarbeitung für den Bereich Lesen

3 Theoretischer Hintergrund

3.1 Lesen und Lesestrategien

Kognitionspsychologische Theorien zum Textverstehen konzipieren Lesen nicht als passiven Rezeptionsprozess, sondern als konstruktive Leser-Text-Interaktion, in deren Verlauf Leser unter Einbeziehung ihres Weltwissens Repräsentationen des Gelesenen auf unterschiedlichen Ebenen ausbilden (Christmann & Groeben, 1999; Kintsch, 1996). Unterschieden werden drei Ebenen der Textrepräsentation: eine eher „oberflächliche“ Repräsentation der Wörter und der linguistischen Relationen zwischen ihnen, eine Repräsentation der semantischen Struktur eines Textes, die Textbasis, und das Situationsmodell, das über die im Text enthaltenen Inhalte hinausgeht, da es eine Integration der dem Text entnommenen Informationen in das Vorwissen des Lesers darstellt. Ergebnis dieses Konstruktionsprozesses ist eine mehrschichtige mentale Repräsentation des Ausgangstextes.

Damit ein „Lernen aus Texten“ (Kintsch, 1996) ermöglicht wird, muss ein Leser beim Lesen über den Textinhalt hinausgehen und das Gelesene in elaborierender

Weise mit dem eigenen Vorwissen in Verbindung bringen. Indem das Vorwissen und die aus dem Text entnommenen Inhalte zu einem kohärenten Bild integriert werden, entsteht neues Wissen. Diese Form der Wissensrepräsentation ermöglicht einen Abruf auch in anderen Situationen und Kontexten. Sie ist Voraussetzung für Anwendung und Transfer des aus dem Text Gelernten und erlaubt deutlich mehr als das bloße Reproduzieren der (mit anderen Wissensinhalten unverbundenen) Textinhalte.

Aus dem Modell von Kintsch lassen sich Ansätze ableiten, die beim Lesen erforderlichen Konstruktionsprozesse durch Aktivitäten auf Seiten des Lesers zu befördern. Dazu gehört die Förderung von Lesestrategien, die den Leser sowohl bei der Ausbildung einer Textbasis als auch bei der Bildung eines Situationsmodells unterstützen können. Nach ihrer Funktion im oben beschriebenen Konstruktionsprozess unterscheidet man reduktiv-organisierende und elaborierende Lesestrategien.

Reduktiv-organisierende Strategien helfen dem Leser dabei, die in einem Text enthaltenen Informationen auf das Wesentliche zu verkürzen. Aus Sicht der kognitiven Textverarbeitung werden sie auf der Ebene der Textbasis angewandt, um eine angemessene Makrostruktur des Textes zu erzeugen, die alle relevanten Informationen enthält. Dazu zählen u.a. Strategien wie das Formulieren von Überschriften für Absätze, die Auswahl wichtiger Informationen, das Weglassen irrelevanter Details und das Schreiben von Zusammenfassungen. Eine Reihe von Studien konnte die verstehens- und behaltensförderliche Wirkung reduktiv-organisierender Strategien bestätigen (z.B. Brown & Day, 1983; Brown & Smiley, 1978)

Die Funktion der elaborierenden Strategien ist es, dem Leser dabei zu helfen, im Gedächtnis bereits gespeichertes Vorwissen zu aktivieren, mit den Textinhalten zu verknüpfen und neue Informationen zu generieren – und damit den Aufbau eines Situationsmodells zu unterstützen. Dazu gehört das Finden von Beispielen oder das Stellen von Fragen zum Text, das Bilden von Analogien, das Generieren von bildlichen Vorstellungen beim Lesen oder das Antizipieren von Inhalten zu Überschriften. Auch die elaborativen Strategien haben verstehensförderliche Wirkung (Mandl & Ballstaedt, 1982; Weinstein, 1982; Weinstein & Mayer, 1986).

Im Trainingsbaustein „Lesestrategien“ werden neben den zentralen reduktiv-organisierenden Lesestrategien „Wichtiges unterstreichen“ und „Wichtiges zusammenfassen“ die beiden elaborierenden Strategien „Überschrift beachten“ und „Bildlich vorstellen“ vermittelt.

3.2 Metakognition

Der Begriff „Metakognition“ bezeichnet sowohl übergeordnetes deklaratives Wissen über unterschiedliche Aufgaben- bzw. Lernanforderungen und über angemessene Strategien (Flavell, 1971) als auch prozedurale Prozesse der Planung, Überwachung und Steuerung des eigenen Lernverhaltens (Brown, 1978). Beim Lesen sind diese Prozesse von großer Bedeutung: gute und geübte Leser unterscheiden sich von weniger geübten Lesern in einer intensiveren Anwendung solcher metakognitiven Strategien (Christmann & Groeben, 1999; Weinstein & Mayer, 1986). Zu diesen

Strategien gehört z.B. das Überfliegen eines Textes vor dem gründlichen Lesen, um festzustellen, welche Themen angesprochen werden. Geübte Leser überwachen auch ihren Leseprozess und bemerken daher, wenn sie etwas nicht verstehen, verlangsamen ihre Lesegeschwindigkeit entsprechend oder lesen schwer verständliche Passagen mehrmals. Ebenso verfügen gute Leser über metakognitives Wissen dahingehend, wann einzelne „untergeordnete“ Lesestrategien zweckmäßig einzusetzen sind. Sie passen also die Auswahl der Strategien dem jeweiligen Ziel des Lesens bzw. den Anforderungen des Textes an.

Im Trainingsbaustein „Metakognition“ werden drei Strategien behandelt, die das Überwachen des Leseprozesses fördern sollen: „Verstehen überprüfen“, „Behalten überprüfen“ und der „Umgang mit Textschwierigkeiten“. Um einen selbstregulierten Strategieeinsatz zu fördern, werden diese in den letzten Trainingsstunden in einen „Leseplan“ integriert, in dem die Schüler üben sollen, in Abhängigkeit von dem Ziel, mit dem der jeweilige Text gelesen werden soll, die geeigneten Strategien auszuwählen, einzusetzen und das Ergebnis zu überprüfen.

3.3 Leistungsmotivation

Im Zusammenhang mit dem selbstregulierten Einsatz von Strategien wird zunehmend auf die Bedeutung motivationaler Komponenten hingewiesen (z.B. Borkowski, Carr, Rellinger & Pressley, 1990; Rheinberg & Fries, 2001). Gerade lernschwache Schüler sind häufig der Überzeugung, dass Lernleistungen außerhalb ihrer Kontrolle liegen. Sie schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit unrealistisch ein und fühlen sich nicht verantwortlich für ihren eigenen Lernfortschritt. Daher erscheint es wichtig, die Förderung kognitiver Komponenten durch die gleichzeitige Veränderung motivational ungünstiger Einstellungen zu unterstützen.

Im Mittelpunkt steht dabei die Leistungsmotivation. Leistungsmotiviertes Verhalten ist gekennzeichnet durch die Selbstbewertung der eigenen Tüchtigkeit in der Auseinandersetzung mit einem persönlichen Leistungsziel, das man erreichen oder übertreffen will. Diese Definition versteht das Leistungsmotiv als personenspezifische (und zunächst einmal inhaltsunabhängige) Konstante und grenzt es von anderen motivationalen Variablen wie Interesse am Lerngegenstand ab.

Misserfolgsorientierte Lerner neigen dazu, sich unrealistische Ziele zu setzen, (also zu leichte oder zu schwere) und ungünstige Kausalattributionen nach Erfolg und Misserfolg vorzunehmen: So führen sie Erfolge häufig auf externe Faktoren (Zufall, Glück) zurück, Misserfolge jedoch auf die mangelnde eigene Fähigkeit.

Der Trainingsbaustein „Motivation“ setzt an den beiden Komponenten „realistische Zielsetzung“ und „Kausalattribution nach Erfolg und Misserfolg“ an (Heckhausen, 1974; Rheinberg & Fries, 2001). Im einzelnen geht es um das Einüben einer realistischen Zielsetzung, um die Einsicht, dass Lernerfolg von der eigenen Anstrengung abhängig ist und um eine sofortige Rückmeldung und Besprechung des Handlungsergebnisses. Dabei werden motivelevante Kognitionen wie die entsprechenden günstigen oder ungünstigen Kausalattributionen nach Erfolg und Misserfolg verbalisiert und besprochen.

4 Das Training

Das Training enthält 13 Lerneinheiten (LE), für die jeweils 1–3 Schulstunden eingeplant sind. Die Zeitangaben sind Richtwerte, die auf Erfahrungen beim Einsatz des Materials in zwei Schuljahren basieren. Tabelle 1 zeigt den Trainingsaufbau sowie die Zuordnung der Inhalte zu den drei Trainingsbausteinen im Überblick.

Tabelle 1: Überblick über die Trainingsinhalte

Lerneinheit (LE)	Trainingsbaustein
1 Motivation I	Leistungsmotivation
2 Motivation II	
3 Motivation III	
4 Wir werden Textdetektive	(Einführung in die Rahmenhandlung)
5 Überschrift beachten (DM 1)	Lesestrategien
6 Bildlich vorstellen (DM 2)	
7 Umgang mit Textschwierigkeiten (DM 3)	Metakognition
8 Verstehen überprüfen (DM 4)	
9 Wichtiges unterstreichen (DM 5)	Lesestrategien
10 Wichtiges zusammenfassen (DM 6)	
11 Behalten überprüfen (DM 7)	Metakognition
12 Mittel und Ziele	
13 Ein Leseplan	Integration der drei Trainingsbausteine

Das Training ist eingebettet in eine „kriminalistische“ Rahmenhandlung: Die Kinder werden zu Textdetektiven ausgebildet. So wie ein Detektiv bestimmte Methoden und Hilfsmittel hat, um seine Fälle zu lösen, so hat ein Textdetektiv bestimmte „Detektivmethoden“ (DM1 - DM7), die ihm dabei helfen, Informationen aus Texten zu entnehmen. Der Vergleich mit der Tätigkeit eines Detektivs soll den Adressaten das planende, methodische Vorgehen verdeutlichen, das kennzeichnend für den im Training eingeübten systematischen Umgang mit Texten ist.

Ein wichtiger Befund der kognitiven Trainingsforschung ist, dass es die Trainingswirksamkeit steigert, wenn Nutzen und Anwendungsbedingungen der trainierten Strategien direkt vermittelt werden, sogenanntes „informierendes Training“ (Mähler & Hasselhorn, 2001). Weitere wirksame Trainingsprinzipien sind die Methode des Modelllernens – ein Trainer oder Lehrer führt die Strategie zunächst vor, während er die dazugehörigen Kognitionen verbalisiert – sowie eine Variation der Aufgabenstellung und der verwendeten Materialien zur Bahnung von Transfers.

Das Training arbeitet mit diesen Trainingsprinzipien: so werden bei jeder Detektivmethode nicht nur deren Ablauf, sondern auch ihre Begründung und ihre Anwendungsbedingungen mit den Kindern erarbeitet. Zu jeder Methode gibt es ein „Detektivkärtchen“, das den Kindern zu Beginn der jeweiligen Lerneinheit ausgeteilt wird. Darauf erkennt man einen Textdetektiv (bzw. eine Textdetektivin) bei der Anwendung der jeweiligen Methode. Anhand des Kärtchens wird mit den Kindern gemeinsam erarbeitet, worin die Methode besteht, warum sie hilfreich ist und wann man sie

am besten anwenden sollte. Nach der Erarbeitung wird die Methode entweder vom Lehrer oder im Klassenverband gemeinsam demonstriert (Lernen am Modell) und anschließend geübt. Am Ende der Lerneinheit werden die wichtigsten Informationen zu Ablauf, Begründung und Anwendungsbedingungen der jeweiligen Methode auf einem Merkblatt festgehalten (Ergebnissicherung).

Die beiden elaborierenden Strategien „Überschrift beachten“ und „Bildlich vorstellen“ und die metakognitiven Strategien „Umgang mit Textschwierigkeiten“ und „Verstehen überprüfen“ werden für die Kinder unter dem Begriff der „Verstehensmethoden“ subsumiert, da alle diese Methoden dem inhaltlichen Verstehen von Texten dienen und ein elaborierendes Vorgehen im Umgang mit Texten beinhalten. Die reduktiv-organisierenden Strategien „Wichtiges unterstreichen“, „Wichtiges behalten“ und die metakognitive Strategie „Behalten überprüfen“ werden den Kindern als aufeinander aufbauende Behaltensmethoden vermittelt, bei denen es (im Gegensatz zum anreichernden Vorgehen bei den Verstehensmethoden) darum geht, den Text auf seine wichtigsten Aussagen zu reduzieren.

Bei der Textauswahl wurde darauf geachtet, unterschiedliche Textsorten zu verwenden (neben Sachtexten kommen auch narrative Texte zum Einsatz), um einen Transfer zu ermöglichen. Es wurden für Kinder dieser Altersgruppe spannende und interessante Texte ausgewählt, wie z.B. Sachtexte über Tiere oder – passend zur Detektivrahmenhandlung – Kriminalgeschichten.

Im Folgenden werden die Inhalte der 13 Lerneinheiten kurz beschrieben.

Motivation I-III

Das Training beginnt mit drei Lerneinheiten zum Thema Leistungsmotivation: Trainiert wird zunächst an schulfernem Material, um den Aufbau einer erfolgszuversichtlichen Einstellung nicht mit Anforderungen zu verbinden, die – insbesondere bei den schwächeren Schülern – mit negativen Erfahrungen belastet sind.

Die Kernkomponenten erfolgsorientierter Strategien werden zunächst spielerisch an einem Ringwurfspiel geübt, bei dem mit Wurfringen auf eine Flasche gezielt werden soll. Dabei sollen die Schüler nicht miteinander wetteifern, sondern es geht darum herauszufinden, welche Wurfentfernung individuell ein realistisches, weil erreichbares Ziel darstellt. Bei einer solchermaßen realistischen Zielsetzung erfahren die Schüler nun, dass sie Erfolge erzielen, wenn sie sich anstrengen und konzentrieren. Misserfolge stellen sich hingegen ein, wenn sie die Anforderung nicht ernst nehmen oder sich unrealistisch hohe Ziele setzen. Über mehrere Spieldurchgänge werden die Schüler dazu angehalten, ihre eigene Leistungsentwicklung zu beobachten und die Gründe für Erfolg und Misserfolg zu reflektieren.

Die Erfahrungen mit dem Spiel werden anschließend besprochen und motivational günstige Attributionsmuster gemeinsam herausgearbeitet. Zum Schluss werden die Inhalte des Bausteins Motivation auf ein Wandbild übertragen, das in der Klasse aufgehängt wird. Die Inhalte des Bausteins werden im Laufe des Trainings immer wieder aufgegriffen und so auf den Umgang mit Texten und auf schulisches Lernen überhaupt übertragen.

Wir werden Textdetektive

Bevor die ersten Detektivmethoden besprochen werden, wird eine Lerneinheit dazu verwendet, mit den Kindern gemeinsam zu erarbeiten, was Textdetektive können müssen und worin die Parallele zu echten Detektiven besteht. Dabei ist es den Lehrern überlassen, ob sie sich auf die stringente Erarbeitung der wichtigsten Punkte (z.B. Textdetektive müssen wichtige Informationen finden, sie müssen sich gut konzentrieren können, ...) beschränken, oder ob sie ihre Klasse eher spielerisch (z.B. in Form eines Rollenspiels) an das Thema heranführen.

Detektivmethode 1 „Überschrift beachten“

Aufgabe ist es, sich anhand der Informationen aus der Überschrift zu überlegen, um was es in dem Text gehen könnte. Während und nach dem Lesen sollen die Schüler überprüfen, ob ihre Vermutungen richtig waren. Ziel der Methode ist eine Aktivierung des Vorwissens der Schüler, das damit leichter mit den aus dem Text entnommenen Informationen verbunden werden kann.

Detektivmethode 2 „Bildlich vorstellen“

Die Schüler sollen den Text Absatz für Absatz durchgehen und sich dabei alle Einzelheiten ganz genau vorstellen. Die Methode soll die Schüler dazu anleiten, den Text langsam und bewusst zu lesen, auf Einzelheiten zu achten, die Textinhalte zum tieferen Verständnis mit eigenen Vorstellungen anzureichern und damit den Aufbau eines Situationsmodells befördern.

Detektivmethode 3 „Umgang mit Textschwierigkeiten“

Wenn die Schüler auf eine Textschwierigkeit stoßen, sollen sie das Lesen sofort unterbrechen, die Stelle markieren, ein Fragezeichen an den Rand malen und folgende Fragen beantworten: 1. Was ist das Problem? 2. Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es? 3. Was ist die beste Lösung? 4. Ist das Problem gelöst?

Es handelt sich dabei um eine metakognitive Strategie, die helfen soll, den Verstehensprozess selbst zu überwachen und Textschwierigkeiten selbständig zu bearbeiten. Das planende Vorgehen anhand der vier Fragen soll die Schüler dabei unterstützen, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu generieren, die angemessenste auszusuchen und den Erfolg ihrer Problemlösung zu überprüfen.

Detektivmethode 4 „Verstehen überprüfen“

Mit dieser Detektivmethode soll der erfolgreiche Einsatz der ersten drei Methoden überprüft werden. Abschnitt für Abschnitt soll durch gezielte Fragen überprüft werden, ob auch wirklich alles verstanden wurde. Hilfreich ist dabei das Stellen von Fragen: (Warum....?) Diese metakognitive Methode soll die Schüler dazu anhalten, langsam und genau zu lesen, sowie ihren Leseprozess zu überwachen und ihr Vorgehen und auch die Lesegeschwindigkeit der Schwierigkeit des Textes anzupassen.

Detektivmethode 5 „Wichtiges unterstreichen“

Der Text soll Satz für Satz durchgegangen werden. Dabei soll immer die Frage beantwortet werden: Was ist wichtig und soll unterstrichen werden? Einen hohen Stellenwert hat dabei die gemeinsame Diskussion darüber, welche Textstellen wichtig sind. Unterstrichen werden sollen die Textstellen, die unbedingt nötig sind, um den

Text noch verstehen zu können. Diese Strategie wird auf Ebene der Textbasis angewendet und fördert den Aufbau einer angemessenen Makrostruktur des Textes.

Detektivmethode 6 „Wichtiges zusammenfassen“

Unter Verwendung der unterstrichenen Textinhalte soll abschnittsweise eine Zusammenfassung geschrieben werden. Wesentlich ist dabei, dass der Text tatsächlich *reduziert* und nicht nacherzählt (also wieder angereichert) wird.

Detektivmethode 7 „Behalten überprüfen“

Diese metakognitive Strategie soll nach der Anwendung der beiden reduktiv-organisierenden Strategien zum Einsatz kommen. Sie soll den Schülern dabei helfen, ihren Leseprozess selbst zu überwachen, indem sie überprüfen, ob sie tatsächlich alles Wichtige behalten haben. Sie werden dazu angehalten, die wichtigsten Inhalte sich selbst oder einer anderen Person auswendig zu wiederholen. Falls Informationen fehlen, sollen diese noch einmal nachgeschlagen und danach das Aufsagen wiederholt werden.

„Mittel und Ziele“

Um einen selbstgesteuerten und angemessenen Einsatz der sieben Detektivmethoden zu üben, werden nach einer gemeinsamen Wiederholung der Methoden ihre Anwendungsbedingungen besprochen. Die Schüler sollen lernen, dass sie nicht immer alle sieben Methoden einsetzen müssen. Sie sollen eine Auswahl aus den Methoden treffen, je nach dem, mit welchem Ziel sie einen Text lesen.

„Ein Leseplan“

Erarbeitet wird ein Leseplan, in den die Inhalte aller drei Bausteine integriert werden: Die Schüler werden angehalten, sich vor dem Lesen ein (realistisches) Ziel zu setzen und aus den zur Verfügung stehenden Detektivmethoden die zur Zielerreichung notwendigen auszuwählen. Nach der Anwendung der Methoden soll überprüft werden, ob das Ziel erreicht wurde, Gründe für Erfolg bzw. Misserfolg werden benannt und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das nächste Mal werden aufgeschrieben.

Erarbeitet wird damit eine Routine im Umgang mit Texten, nach der die Schüler jedes Mal bei einer Textbearbeitung vorgehen sollen. Der Leseplan stellt eine Integration aller drei Bausteine dar, indem realistische Zielsetzung, Überlegungen nach Erfolg und Misserfolg, Planung, Überwachung und Steuerung des Leseprozesses sowie der Einsatz bereichsspezifischer Lesestrategien aufeinander bezogen und gemeinsam angewendet werden.

An dieser Stelle erscheint es wichtig zu betonen, dass die voranstehende Beschreibung die Lehrziele des Trainingsprogramms wiedergibt. Inwieweit sie erreicht werden können und wie eine nachhaltige Wirksamkeit des Trainings gewährleistet werden kann, hängt maßgeblich von Aspekten der Implementation des Trainings ab. Im nächsten Abschnitt wird daher auf die entscheidende Rolle der Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Gestaltung des Lehrerhandbuchs eingegangen.

5 Implementation des Trainings in den Schulunterricht

Die Implementation des „Textdetektive-Trainings“ in den Deutschunterricht ist gleichzeitig mit Chancen und Risiken verbunden. Wenig sinnvoll wäre es, wenn die vorbereiteten Trainingseinheiten starr „abgearbeitet“ würden, ohne dass eine Anpassung an den eigenen Unterrichtsstil und die Bedingungen in der jeweiligen Klasse vorgenommen wird. Angestrebt wird vielmehr, dass das Training in adaptiver Weise durchgeführt wird, und dass die zentralen Prinzipien des Trainings auch über die vorbereiteten Trainingseinheiten hinaus in den Unterricht übernommen werden. Nur auf diese Weise lässt sich eine längerfristige und nachhaltige Wirksamkeit der Förderung erreichen, da so der für eine Automatisierung der Strategieanwendung notwendige Übungskontext gesichert wird. Die (anspruchsvolle) Zielsetzung für das Trainingsprogramm liegt also darin, dass Lehrer sich den Trainingsansatz zu eigen machen und den Unterricht in flexibler und an die Bedürfnisse einer Lerngruppe angepasster Weise gestalten. Um die Inhalte des Trainingsprogramms selbständig umsetzen und auf andere Situationen übertragen zu können, benötigen sie zunächst Wissen über die dem Training zugrundeliegenden Konzeption (vgl. Abbildung 1). Dieses Wissen muss aber auch 'handlungsrelevant' werden, damit auf seiner Grundlage unterrichtliche Entscheidungen getroffen werden können.

Mit der Schwierigkeit, neu erworbenes (theoretisches) Wissen in einer Weise verfügbar zu machen, dass es in entsprechenden Unterrichtssituationen abgerufen und in Handlung umgesetzt werden kann, ist eines der Grundprobleme der Lehrerbildung angesprochen (Havers & Toepell, 2002). In Anlehnung an die Argumentation von Guskey (1986) gehen wir davon aus, dass handlungsrelevante Schemata nicht allein durch Wissensvermittlung – z.B. im Rahmen einer Lehrerfortbildung – ausgebildet werden können, sondern dass diese in erster Linie auf der Grundlage von konkreten Unterrichtserfahrungen aufgebaut werden.

Insofern ist das Trainingsangebot auch im Sinne einer schrittweisen Maßnahme zur modellhaften Optimierung von Unterricht zu verstehen (Pekrun, 2002), dessen Implementierung zunächst erprobt und evaluiert werden muss. Das Trainingsprogramm ermöglicht Erfahrungen mit strategieorientiertem Unterricht. Um eine Internalisierung der Unterrichtsprinzipien zu unterstützen, sind flankierende Maßnahmen notwendig. So weist Wahl (2002) darauf hin, dass eine Reflexion der neuen Handlungsmuster, deren Einbettung in situationsübergreifende Ziele und eine generelle Akzeptanz gegenüber den Veränderungen notwendig ist, um vom 'Wissen' zum 'Handeln' zu kommen. Aus diesem Grund enthält das Lehrerhandbuch zur Trainingsdurchführung neben ausgearbeiteten Unterrichtsstunden auch Informationen zum theoretischen Hintergrund der Trainingsinhalte. Zusätzlich wird im Rahmen einer Informationsveranstaltung eine Einführung in das Trainingsprogramm gegeben. Im Folgenden wird kurz auf Inhalte und Funktionen dieser beiden Maßnahmen eingegangen, die die Lehrer bei der Trainingsdurchführung unterstützen sollen.

Die Informationsveranstaltung

Vor Beginn des Trainings findet eine etwa dreistündige Informationsveranstaltung statt. Im Rahmen dieser Veranstaltung wird das integrierte Trainingskonzept mit den

Bausteinen Lesestrategien, Metakognition und Leistungsmotivation vorgestellt, wobei ein Schwerpunkt auf empirischen Befunden zur Bedeutung dieser Bausteine liegt, um möglichst anwendungsnahe Hintergrundinformationen über Inhalt und Aufbau des Trainings zu geben. Anschließend wird die Umsetzung dieser Inhalte ins Training illustriert und es werden Fragen der praktischen Durchführung besprochen. Diese Informationsveranstaltung soll in erster Linie Interesse wecken und die für eine Durchführung des Trainings im Unterricht notwendige Akzeptanz hinsichtlich der Trainingsinhalte herstellen. Zum anderen soll die Darstellung des Gesamtkonzepts einen übergreifenden (theoretischen) Rahmen zur Verfügung stellen, in den (später) die konkreten Unterrichtserfahrungen eingebettet werden können.

Das Handbuch

Das Manual enthält Unterrichtsentwürfe für die 13 oben beschriebenen Lerneinheiten, in denen beispielhaft das Vorgehen, das sich in der Praxis bewährt hat, mit den entsprechenden Zeitangaben dargestellt ist. Im Anhang dieses Beitrags wird der Aufbau des Manuals anhand einer Doppelseite für die Lerneinheit „Detektivmethode 1: Überschrift beachten“ illustriert.

Auf der *rechten* Seite werden Informationen zu Ablauf und Inhalt einer Trainingseinheit gegeben, um einen möglichst praktikablen Leitfaden zur Verfügung zu stellen. Dazu werden zunächst die *Ziele* der Einheit und das in der Stunde benötigte *Material* benannt. Anschließend werden unter *Vorgehen* die einzelnen Schritte bei der Vermittlung der Lerninhalte dargestellt. Unter den Punkten *Wichtige Hinweise* und *Weitere Anregungen* finden sich ergänzende Anmerkungen zur Durchführung des Unterrichts.

Bei der Beschreibung des Vorgehens wurden einerseits Elemente aufgenommen, die als Beispiele für die Umsetzung der Trainingsinhalte in den Unterricht dienen. Sie unterstützen einen eng an die Trainingskonzeption angelehnten Unterricht. So sind einige Unterrichtsgespräche beispielhaft wörtlich ausformuliert, um konkrete Anregungen zur Durchführung des Strategieunterrichts zu geben. Andererseits werden auch alternative Möglichkeiten (Methoden/Sozialformen) zur Umsetzung der Trainingsinhalte vorgeschlagen. Solche Hinweise sollen eine flexible Gestaltung des Unterrichts nahe legen und die Lehrerinnen dahin führen, bewusste Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl ihrer individuellen Vorgehensweise zu treffen. In ähnlicher Weise sollen die im Handbuch formulierten ergänzenden Anregungen und Hinweise gleichermaßen auf essentielle Trainingsinhalte aufmerksam machen und Freiräume bei der Unterrichtsdurchführung aufzeigen.

Auf der *linken* Seite des Manuals werden ergänzende Informationen gegeben. Die Rubrik *Bemerkungen für den Lehrer* enthält wichtige theoretische Hintergrundinformationen zu den Inhalten der jeweiligen Stunde. Dadurch soll das (theoretische) Wissen hinsichtlich der Funktion der einzelnen Detektivmethoden aktualisiert und eine Verortung der Strategien im Kontext des gesamten Trainingskonzepts vorgenommen werden. Gerade diese Informationen zu Sinn und Zweck der Detektivmethoden sollen dazu beitragen, dass die jeweiligen Elemente des Strategieunterrichts von den Lehrern reflektiert werden. Diese theoretische Einbettung der Trainingsin-

halte ist zugleich Voraussetzung dafür, dass die Strategien den Schülern in informierender Weise vermittelt werden.

Zudem sind auf der linken Seite *Beispiele* für Tafelbilder oder Ergänzungen des Trainings abgebildet. Diese Vorschläge dienen als Illustrationen für die Ausgestaltung der im Leitfaden dargestellten Unterrichtsentwürfe. Daneben sind die in der jeweiligen Lerneinheit verwendeten *Materialien* für die Schüler wie Detektivkärtchen, Arbeitsblätter oder Texte als Gedächtnishilfe verkleinert abgebildet, um eine einfache Handhabung des Manuals im Unterricht zu ermöglichen.

Eine Ausformulierung oder gar Vorgabe aller Möglichkeiten der Ausgestaltung ist im Rahmen des Lehrerhandbuchs weder möglich noch notwendig, da die Schüler selbstverständlich eigene Einfälle beitragen, auf die jeder Lehrer angemessen reagieren wird. Andere Variationen des Trainings ergeben sich, wenn die Lehrer andere Texte als die vorgegebenen verwenden, wie z.B. eine Lektüre, die ohnehin im Klassenverband gelesen werden soll.

6 Fazit

Die Beschreibung des Trainingsprogramms zur Förderung des Textverstehens macht deutlich, dass unterschiedliche Zielsetzungen miteinander kombiniert wurden. Auf einer inhaltlichen Ebene geht es um eine Entscheidung, welche Aspekte von „Lesekompetenz“ gefördert werden sollen. Mit Blick auf die Adressaten sind Festlegungen zu treffen, welche Trainingsziele anzustreben sind. Aufgrund ihrer Rolle als (Ver-)Mittler zwischen Inhalt und Adressat sind Überlegungen wichtig, in welcher Weise Unterstützung und Anleitung für die Lehrerinnen und Lehrer zu gestalten sind. Eine kurze Diskussion dieser drei Bereiche soll die Darstellung des „Textdetektive-Trainings“ abschließen.

Zweifellos stellt die kognitionspsychologische Fundierung des Trainingsprogramms einen Rahmen dar, der ein eher funktional ausgerichtetes Verständnis von Lesekompetenz vermuten lässt. So werden die inhaltliche Auseinandersetzung mit Texten, das Wecken von Leseinteresse oder eine Hinführung zum genussorientierten Lesen im Rahmen des Trainingsprogramms nicht explizit thematisiert. Der hier gewählten Herangehensweise an (literarische) Texte liegt die Überlegung zugrunde, dass der Erwerb grundlegender (Lese-)Fertigkeiten für viele Schüler eine notwendige Voraussetzung darstellt, um Leseinteresse und Lese Genuss überhaupt zu entwickeln.

Mit Blick auf den Entwicklungsstand von Schülern der 5. Jahrgangsstufe lässt sich der umgrenzte Ausschnitt einer Förderung der Lesekompetenz weiter begründen. Eine zentrale Zielsetzung des Trainings liegt in der Förderung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen aus Texten. Zu Beginn der Sekundarstufe I ist das Planen, Überwachen und Regulieren des eigenen Lernverhaltens für die meisten Kinder eine neuartige und sehr anspruchsvolle Anforderung. Aus Sicht der Kognitiven Psychologie stellen Erwerb und Anwendung nützlicher Lernroutinen – wie beispielsweise der „Leseplan“ eine darstellt – eine enorme Belastung der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses dar (Sweller, 1988). Es erscheint daher sinnvoll, zunächst einen Schwerpunkt auf die Vermittlung der „Technik“ zu setzen, um durch Anwendung und

und Übung dieser unterstützenden Arbeitsroutinen neuerlich Kapazität für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Texten zu erhalten.

Eine Unterstützung für Lehrer kann das Trainingsprogramm insofern bieten, als Erfahrungen mit einem – in mancherlei Hinsicht – neuartigen Unterrichtskonzept gebahnt werden. Andere Studien haben gezeigt, dass ein informierender Strategieunterricht, der auch Hinweise über Nützlichkeit und Anwendungsbedingungen von Strategien liefert, nur selten stattfindet (Hamman, Berthelot, Saia & Crowley, 2000; Moely et al., 1992). Neben dem Aspekt des informierenden Trainings erscheint es wichtig, dass das Strategietraining integraler Bestandteil eines kombinierten Förderansatzes ist, in dem spezifische Lesestrategien, Kompetenzen der Selbstregulation und eine erfolgswahrscheinliche Einstellung zum Lernen gemeinsam vermittelt werden. Eine umfangreiche Evaluationsstudie zur Wirksamkeitsüberprüfung dieser Konzeption wird in naher Zukunft vorgestellt. Dass das Programm auf Individualenebene Früchte trägt, mag die Aussage des 12jährigen „Jan-Philipp“ belegen:

Ich find das eigentlich sinnvoll, weil dann lernen Kinder Bücher richtig zu verstehen, weil es gibt zum Beispiel so Bücher wie Harry Potter, da versteht man einige Sachen nicht und dann kann man die Methoden, die in den Textdetektiven drin sind, anwenden und benutzen. Zum Beispiel meine Mutter oder mein Vater oder mein Bruder möchte gern erzählt kriegen: „Was hast du denn gestern Abend gelesen?“ Ich würde dann immer mein Verstehen überprüfen und dann würde ich meinem Bruder abgekürzt sagen was passiert ist und nicht alles vorlesen sondern einfach nur erzählen.

Literatur




- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363-383.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Borkowski, J.G. & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: “Working models” and effective strategy teaching. In M. Pressley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). San Diego: Academic Press.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bräuer, C. (2002). Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur ... – Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. *Didaktik Deutsch*, 13, 17-32.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember. A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 241-258). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, A.L. & Day, J.D. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A.L. & Smiley, S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 49, 1076-1088.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann u.a. (Hrsg.), *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur.
- Englert, C.S. & Mariage, T.V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading „posse“. *Learning Disability Quarterly*, 14, 123-138.
- Flavell, J.H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15 (3), 5-12.
- Ellis, E.S. & Larkin, M.J. (1998). Strategic instruction for adolescents with learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 585-656). San Diego, CA: Academic Press.
- Hamman, D., Berthelot, J.S. & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 342-348.
- Heckhausen, H. (1974). Motive und ihre Entstehung. In F.E. Weinert & C.F. Graumann (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (S. 133-172). Frankfurt/Main: Fischer.
- Kintsch, W. (1996). Lernen aus Texten. In J. Hofmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie II, Band 7* (S. 503-528). Göttingen: Hogrefe.
- Küppers, J., Müller, K., Souvignier, E. & Gold, A. (2002). „Wir werden Textdetektive“ – *Lehrerhandbuch*. Frankfurt/M.: Institut für Pädagogische Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2001). Lern- und Gedächtnistraining bei Kindern. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 401-429). Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H. & Ballstaedt, St.-P. (1982). Effects of elaboration on recall of texts. In A. Flammer & W. Kintsch (Eds.), *Discourse processing* (pp. 482-494). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Moely, B.E., Hart, S.S., Leal, L., Santulli, K.A., Rao, N., Johnson, T. & Hamilton, L.B. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary classroom. *Child Development*, 63, 653-672.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S.G., Cross, D.R. & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Pekrun, R. (2002). Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 111-128.

- Pressley, M., Borkowski, J.G. & Schneider, W. (1989). Good information Processing. What it is and how education can promote it. *Journal of Educational Research*, 2, 857-867.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B. & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not-so-good information processing. In M. Pressley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91-127). San Diego: Academic Press.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (2001). Motivationstraining. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 349-373). Göttingen: Hogrefe.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2001). Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten in einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 145-154.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Weinstein, C.E. (1982). Training students to use elaboration strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 301-311.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Anschrift des Verfassers: Dr. Elmar Souvignier, Dipl.-Psych. Judith Küppers, Prof. Dr. Andreas Gold, Universität Frankfurt, Institut für Pädagogische Psychologie, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt/M.; e-mail: souvignier@paed.psych.uni-frankfurt.de

Detektivmethode 1: Überschrift beachten

Ziele	Gemeinsames Erarbeiten und Üben der DM 1
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Kärtchen: „Detektivmethode 1“ - „Beispielüberschriften“ - Merkblatt: „Detektivmethode 1“, S.17  - Je nach Umsetzung der Beispielüberschriften: Kärtchen und Klebeband
Vorgehen	Wir werden die erste der Detektivmethoden kennen lernen und sie auch gleich ausprobieren.
Erarbeitung	<p>→ Kärtchen: „Detektivmethode 1“ verteilen und gemeinsam erarbeiten, was auf der Karte abgebildet ist.</p> <p>Was könnt ihr auf dem Kärtchen sehen? Was macht der Detektiv?</p> <p>→ Zusammenfassung/ Erklärung des Lehrers</p> <p>Das erste, was wir von einer Geschichte lesen, ist eine <u>Überschrift</u>. Hier kommt gleich die DM 1 zum Einsatz: Wir stoppen, lesen erst mal nicht weiter und überlegen, wovon der Text handeln könnte.</p> <p>Oft wendet ihr die Methode automatisch an, wenn ihr euch beispielsweise ein Buch kaufen wollt und bei dem Titel überlegt, wovon es handeln könnte. Bei schwierigen Texten ist es jedoch besonders wichtig, diese Methode bewusst einzusetzen. Denn mit ihr regen wir unser Nachdenken an. Das hilft uns, später beim Lesen mehr von dem Text zu verstehen, weil wir dann vorbereitet sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei Sachtexten ist es sinnvoll sich zu überlegen, was man über das Thema schon weiß, wir stellen uns also die Frage: Was weiß ich schon darüber? - Bei Geschichten wir fragen uns: Wovon könnte die Geschichte handeln?
Üben	<p>→ Gedanken/ Vorstellungen zu einigen „Beispielüberschriften“ sammeln. </p> <p>Vorschläge zur Umsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überschriften an die Tafel schreiben und Schüler die DM 1 anwenden lassen. - Schriftlich in Stillarbeit bearbeiten lassen. - Schüler denken sich eigene Überschriften aus, die Klasse rät, überlegt, was sich dahinter verbergen könnte. - Klasse in Gruppen aufteilen. Jede Gruppe bearbeitet eine Überschrift und schreibt ihre Einfälle dazu auf Kärtchen auf. Anschließend die Karten an der Tafel aufkleben. - Restliche Überschriften können als Hausaufgabe gegeben werden. <p>...</p> <p>→ Gemeinsames Besprechen der Überschriften.</p> <p>Zu manchen Überschriften ist euch sehr viel eingefallen. Zu anderen weniger. Woran könnte das liegen? Was machen wir, wenn wir die Überschrift gelesen haben? Wir lesen den Text und schauen dann nach, ob wir unsere Einfälle darin wiederfinden.</p>
Festigung	→ Merkblatt: „Detektivmethode 1“ gemeinsam mit den Schülern ausfüllen. 
Wichtige Hinweise	<p>Bei der Besprechung der Überschriften darauf achten, dass die Schüler und Schülerinnen nicht anfangen abzuschweifen; sie sollen wirklich nur erzählen, was man sich auf Grund der Überschrift denken kann.</p> <p>Oft können sich dabei die Schüler selbständig untereinander auf ihre Fabulierungen aufmerksam machen.</p> <p>Darauf hinweisen, dass Überschriften unterschiedlich gut geeignet zur Vorbereitung auf einen Text sind, weil sie unterschiedlich viel Informationen enthalten.</p>
Weitere Anregungen	Die Kinder können die Detektivkärtchen als Hausaufgabe oder in der Stunde ausmalen. Die Kärtchen können vergrößert im Klassenraum aufgehängt werden. Diese können im Laufe des Trainings zu einer Übersicht über alle Detektivmethoden zusammengesetzt werden.

Bemerkungen für die Lehrerin - zur Detektivmethode 1

Die DM 1 gehört zur Gruppe der Verstehensstrategien. Sie kommt beim Lesen von Überschriften/ Titeln zum Einsatz. Im Alltag wenden wir diese Strategie häufig automatisch an. Die Thematisierung dieser Strategie im Schulunterricht soll die Schüler und Schülerinnen jedoch dazu veranlassen, diese bewusst und gezielt bei schwierigen Texten durchzuführen. Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, sich anhand der Informationen aus der Überschrift zu überlegen, um was es in dem Text geht.

Während und nach dem Lesen überprüfen die Schüler ihre Vermutungen auf ihre Richtigkeit hin.

Ziel der DM 1 ist es, das bereichsbezogene Vorwissen der Schüler zu aktivieren.

Die Methode erleichtert so das Verstehen und ermöglicht eine tiefere Durchdringung der Textinhalte.

Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen Sachtexten und narrativen Texten, aus der sich unterschiedliche Fragestellungen für die Schüler und Schülerinnen ergeben:

Sie stellen sich bei Sachtexten die Frage: Was weiß ich schon über das Thema?

Sie überlegen sich bei einer Geschichte: Wovon könnte die Geschichte handeln?

Beispielüberschriften könnten sein:



Überschrift: „Die Macht der Winzigkeit“

Wenn jemand sehr klein ist, hat er meistens keine große Macht, z.B. hören viele Erwachsene nicht auf Kinder. Hier in der Geschichte muss das anders sein, etwas sehr Kleines muss sehr viel Macht haben, irgendwie mächtiger als etwas Größeres gewesen sein.

Kennt ihr irgendeine Situation, wo jemand Kleines schon viel mächtiger als jemand Größeres gewesen ist?

Überschrift: „Am Abend“

Irgend etwas ist am Abend passiert, aber mehr kann man nicht darüber wissen. Die Überschrift ist nicht sehr aussagekräftig, dazu könnten 1000 Dinge passen. Es gibt also auch Überschriften, die nicht so viel aussagen, bei denen wir nicht so viel über eine Geschichte erfahren.

Weitere Überschriften:

Der Piranha; Die Wüste lebt; Die Steinzeit; Die Jagd nach dem grünen Diamanten; Das Leben der Indianer; Die Nachtwanderung; Ein schreckliches Erlebnis; Als ich zum ersten Mal kochte; Der Hund - dein Freund und Helfer

Merkblatt: „Detektivmethode 1“, S. 17

Merkblatt

Detektivmethode 1:

Überschrift beachten



Die Detektivmethode 1 gehört zu den _____ methoden.

Ablauf:

Ich wende die Detektivmethode 1 an, indem ich mich bei einer Überschrift frage:

oder

Wann soll ich diese Detektivmethode anwenden?

Warum soll ich die Überschrift beachten?

Merkblatt

Detektivmethode 1:

Überschrift beachten

Die Detektivmethode 1 gehört zu den Verstehensmethoden.

Ablauf:

Ich wende die Detektivmethode 1 an, indem ich mich bei einer Überschrift frage:

Was weiß ich schon über das Thema des Textes? oder Wovon könnte der Text handeln?

Während und nach dem Lesen schaue ich im Text nach, ob meine Überlegungen richtig waren!

Wann soll ich diese Detektivmethode anwenden?

Ich wende die Detektivmethode 1 an, bevor ich den Text lese.

Warum soll ich die Überschrift beachten?

Ich denke schon vor dem Lesen über den Text genau nach. Sie hilft mir, beim Lesen mehr von der Geschichte zu verstehen.



Zum Merkblatt

Das ausgefüllte Merkblatt dient Ihnen als Vorschlag bei einer gemeinsamen Erarbeitung mit der Klasse.

Die Schüler und Schülerinnen finden natürlich ihre eigenen Formulierungen.