

V&R



Andreas Gold

# Lesen kann man lernen

Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr

Mit 13 Abbildungen

2., bearbeitete und aktualisierte Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar

ISBN 978-3-525-31008-3

© 2010, 2007, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen / [www.v-r.de](http://www.v-r.de)  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. – Printed in Germany.  
Druck und Bindearbeit: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

# Inhalt

Vorwort	7
1. Lesekompetenz	11
2. Lesesozialisation	24
3. Leseinteresse, Lesemotivation und Selbstkonzept	37
4. Strategisches Lesen	48
5. Leseförderung im Unterricht	54
6. Die Textdetektive	69
7. Die Wirksamkeit der Textdetektive	86
8. Die Textdetektive in der Unterrichtspraxis	97
9. Kann man Lesen lernen?	107
Literatur	117
Anhang	123



## 6. Die Textdetektive

### Worum geht es?

Um ein Programm zur Förderung des verstehenden Lesens durch Lesestrategien. Dem kognitionspsychologisch begründeten Programm liegt das lerntheoretische Paradigma der Selbstregulation zugrunde. Vermittelt werden zwei organisierende, zwei elaborierende und drei metakognitive Lesestrategien, die abschließend in einer als Leseplan bezeichneten Heuristik zusammengefasst werden. Durch die Programmarbeit wird zum systematischen Lesen von Texten angeleitet. Ein zusätzlicher, optional zu verwendender Programmbaustein hat die Förderung der allgemeinen Lern- und Leistungsmotivation zum Ziel, indem realistische Zielsetzungen, motivational günstige Erklärungen für Erfolg und Misserfolg und der Aufbau einer positiven Selbstbewertung eingeübt werden.

Der Amerikaner Scott Paris verwendete in den 1980er Jahren als erster die Metapher vom Textdetektiv, um ein strategisches Lesetraining kindgerecht zu gestalten: Textverstehen als detektivisches Problemlösen (Paris, Cross & Lipson, 1984). Detektivgeschichten sind für Kinder seit jeher interessant – Abbildung 5 zeigt ein »verfremdetes« Buchcover aus den 50er Jahren. Marcus Hasselhorn und Joachim Körkel (1983) und später Stephanie Schreblowski (2004) haben diese Idee aufgegriffen. Andreas Gold, Judith Mokhlesgerami, Katja Rühl, Stephanie Schreblowski und Elmar Souvignier (2004) haben das ursprünglich als Individualtraining angelegte Förderprogramm der Textdetektive für den Einsatz im Klassenzimmer weiterentwickelt und als Materialsammlung für den Schulunterricht publiziert. Ein großformatiges Lehrermanual (112 Seiten) beschreibt 14 ausgearbeitete Lerneinheiten zur Durchführung des Programms. Es enthält auch Folien- und Kopiervorlagen sowie zusätzliche Arbeitsmaterialien. Ein Arbeitsheft für die Schülerinnen und Schüler (48 Seiten) enthält sämtliche Arbeitsmaterialien, Texte und Merk-

blätter (sowie die Detektivkarten), die während der Programmarbeit benötigt werden. Lehrermanual und Arbeitsheft der Textdetektive sind inzwischen in der 2. bzw. 3. Auflage im Buchhandel erschienen. Im Folgenden wird das Unterrichtsprogramm in seinen Grundzügen vorgestellt.



Abb. 5: Emil und die (Text-)Detektive, nach einem Originaleinband Büchergilde Gutenberg, Frankfurt/M. 1955.

Das Programm vermittelt nur wenige Lesestrategien, und zwar insgesamt sieben. Es hat sich nämlich als sinnvoll erwiesen, lieber wenige Strategien auszuwählen und dafür den gezielten und situationsangemessenen Einsatz dieser Strategien an Texten und Aufgabenanforderungen unterschiedlicher Art intensiv einzuüben. Gute Leser(innen) kennen nicht mehr Strategien als ungeübte, aber sie wissen besser über ihren angemessenen und zielorientierten Einsatz Bescheid. Entscheidend ist also nicht, wie viele Strategien man kennt, sondern dass man weiß, wann welche Strategien einzusetzen sind. Bei der Konzeption des Programms war deshalb ein weiterer Aspekt wichtig: Neben dem lesestrategischen Wissen und Können sollten das metastrategische Wissen über Nutzen und Anwendungsbedingungen von Strategien sowie die prozeduralen metakognitiven Fertigkeiten



des Planens, der Überwachung und der Steuerung des eigenen Lesens vermittelt werden.

Welche Strategien? Bezugnehmend auf die Ausführungen zum Textverstehen und zum strategischen Lesen (vgl. Kapitel 1 und 4) werden organisierende, elaborierende und metakognitive Strategien vermittelt. Im Unterrichtsprogramm heißen sie Detektivmethoden (DM). Zwei Elaborationsstrategien sind *Überschrift beachten* (DM 1) und *Bildlich vorstellen* (DM 2), zwei Organisationsstrategien *Wichtiges unterstreichen* (DM 5) und *Wichtiges zusammenfassen* (DM 6). Die metakognitiven Strategien *Verstehen überprüfen* (DM 4) und *Behalten überprüfen* (DM 7) geben zusätzliche Hilfestellungen. Eine Schlüsselrolle bei der Selbstregulation kommt dem *Umgang mit Textschwierigkeiten* (DM 3) zu.

*Aufbau des Programms.* Das Unterrichtsprogramm ist für Schüler 5. und 6. Klassen konzipiert und umfasst insgesamt 14 Lerneinheiten zu drei inhaltlichen Bausteinen. Die Vermittlung und das Einüben der kognitiven und metakognitiven *Lesestrategien* über die sieben Detektivmethoden ist als Strategie-Baustein der inhaltliche Kern des Programms. Ihm ist ein Baustein zur *kognitiven Selbstregulation* (mit den Mittel-Ziel-Analysen und dem Leseplan) zur Seite gestellt, um zu gewährleisten, dass aus dem deklarativen Strategiewissen auch prozedurale Alltagsroutinen beim Lesen und Bearbeiten von Texten werden. Dem Strategiebaustein vorangestellt ist ein optionaler Baustein zur *motivationalen Selbstregulation*. Er beinhaltet spielerische Übungen, die eine leistungsförderliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Zielsetzungsverhalten in Leistungssituationen und mit der Bewertung eigener Leistungen bewirken sollen.

Wie viele Unterrichtsstunden zur Durchführung des gesamten Programms benötigt werden, hängt naturgemäß von den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und von der Organisation des Unterrichts ab. In Gymnasialklassen sind das nach unseren Erfahrungen etwa 20, in Haupt-, Real- und Gesamtschulen 25 bis 30 Stunden. Die nachhaltige Wirksamkeit des Programms lässt sich steigern, wenn die grundlegenden Programmprinzipien auch bei der Textarbeit in anderen Unterrichtsstunden Anwendung finden.

Beispiel: Programmbausteine und Aufbau der Textdetektive  
(Gold et al., 2004)

Bausteine	Lerneinheiten	Unterrichtsstunden
Motivationale Selbstregulation	(1) Ringwurfspiel	2
	(2) Buchstabenspiel	3
	(3) Wir werden Textdetektive	1
Kognitive und metakognitive Lesestrategien	(4) Überschrift beachten (DM 1)	1
	(5) Bildlich vorstellen (DM 2)	2
	(6) Umgang mit Textschwierigkeiten (DM 3)	3
	(7) Verstehen überprüfen (DM 4)	2
	(8) Lesespiel	1
	(9) Wichtiges unterstreichen (DM 5)	2
	(10) Wichtiges zusammenfassen (DM 6)	4
	(11) Behalten überprüfen (DM 7)	1
	(12) Lesespiel	1
	Kognitive Selbstregulation	(13) Mittel-Ziel-Überlegungen
(14) Leseplan		2

Das Lehrermanual zum Programm ist in 14 Lerneinheiten gegliedert. Es enthält jeweils auf der rechten einer Doppelseite unter *Ziele, Material, Erarbeitung* und *Wichtige Hinweise* einen detaillierten Leitfaden zum unterrichtlichen Vorgehen. Auf der linken Seite finden sich unter *Bemerkungen für die Unterrichtenden* Hintergrundinformationen zur jeweiligen Lerneinheit. Links sind auch die jeweils benötigten Materialien aus dem Schülerarbeitsheft in verkleinerter Form abgebildet.

*Instruktionale Prinzipien.* Die aus kognitionspsychologischer Sicht wichtigen Strategien für ein Förderprogramm auszuwählen ist eine Sache, sie im Unterricht angemessen zu vermitteln eine andere. Wenn das Unterrichtsprogramm zum selbstständigen und selbstregulativen Einsatz von Lesestrategien führen soll, muss es sich instruktionaler Prinzipien bedienen, die dies befördern. Welche sind das?

Das Programm basiert auf den Prinzipien des sogenannten *Informed Strategies Learning*, ist also ein informierendes Förderprogramm. Damit ist gemeint, dass die Lesestrategien explizit

vermittelt und eingeübt werden. Eine explizite und klare Vermittlung von Lerninhalten reduziert instruktionale Mehrdeutigkeiten und stellt zugleich klar, welche Strategien warum gelernt werden sollen.

### Bemerkungen für die Unterrichtenden - 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 Unterricht soll dazu veranlassen, sie bewusst und gezielt einzusetzen. Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, sich anhand der Informationen aus der Überschrift zu überlegen, worum es in dem Text geht. Während und nach dem Lesen sollen die Vermutungen auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden. Ziel der DM 1 ist es, das bereichsbezogene Vorwissen zu aktivieren. Die Methode erleichtert so das Verstehen und ermöglicht eine tiefere Durchdringung der Textinhalte.



**Wichtig** ist die Unterscheidung zwischen Sachtexten und narrativen Texten, aus der sich unterschiedliche Fragestellungen ergeben.

Bei Sachtexten soll man sich die Frage stellen: Was weiß ich schon über das Thema?

Bei narrativen Texten soll man sich überlegen: Wovon könnte die Geschichte handeln?

### Beispiele

#### Überschrift: „Die Macht der Winzigkeit“

Wenn jemand sehr klein ist, hat er meistens keine Macht, so haben Kinder z.B. kaum Macht über Erwachsene.

Hier in der Geschichte muss das anders sein, etwas sehr Kleines muss sehr viel Macht haben, muss mächtiger als etwas Größeres sein. Kennt ihr irgendeine Situation, in der jemand Kleines viel mächtiger als jemand Größeres gewesen ist?

#### Weitere Überschriften zum Üben

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. ..

### Allgemeines zum Merkblatt S. 15

Zur Festigung soll das Wissen über die jeweilige DM in Form eines Merkblattes fixiert werden. Die Methoden können dort zur Erinnerung nachgelesen und nachvollzogen werden.

Das ausgefüllte Merkblatt dient als Erarbeitungsvorschlag. Die Schüler und Schülerinnen finden jedoch auch eigene Formulierungen, die übernommen werden können. Alternativ können Sie mit der Klasse selbst formulierte Regeln zur DM 1 erarbeiten, die Sie auf einem Poster festhalten und im Klassenraum aufhängen.

Ausgefüllte Merkblätter stehen als Folienvorlagen im Anhang, S. 83-89, zur Verfügung.

### Arbeitsblatt S. 16

#### Was fällt mir zu der Überschrift ein?

1. Im Schwimmbad  
\_\_\_\_\_
2. Der Wasserkreislauf  
\_\_\_\_\_
3. Das Mammut  
\_\_\_\_\_

Abb. 6a: Lehrermanual – Anleitung zur Detektivmethode 1 (links)

Die Lehrerinnen und Lehrer führen eine neu zu erlernende Strategie explizit ein und erarbeiten das strategische Vorgehen an geeigneten Beispielen gemeinsam mit den Schülern. Die Lehrperson demonstriert zunächst modellhaft die kompetente Anwendung einer Strategie und verbalisiert die begleitenden Überlegungen.

### Detektivmethode 1: Überschrift beachten

27






<b>Ziele</b>	Gemeinsames Erarbeiten und Üben der DM 1
<b>Material</b>	Kärtchen: „Detektivmethode 1“ Merkblatt: „Detektivmethode 1“, S. 15  Je nach Umsetzung des Merkblattes: Folienvorlage, im Anhang S. 83
<b>Erarbeitung</b>	<b>Kärtchen „Detektivmethode 1“ ansehen</b> Erarbeiten, was auf der Karte abgebildet ist.  <b>Erklärung</b> Zuerst lesen wir immer die Überschrift: Wir stoppen, lesen nicht weiter und überlegen, wovon der Text handeln könnte. Oft wendet ihr die Methode automatisch an, z.B. wenn ihr ein Buch kaufen wollt und beim Titel überlegt, was darin steht. Bei schwierigen Texten ist es besonders wichtig, die Methode bewusst einzusetzen. Denn damit regen wir unser Nachdenken an. Das hilft uns, beim Lesen mehr von dem Text zu verstehen, weil wir besser vorbereitet sind. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bei <i>Sachtexten</i> ist es sinnvoll sich zu überlegen, was man über das Thema schon weiß. Wir stellen uns die Frage: Was weiß ich schon darüber?</li> <li>• Bei <i>Geschichten</i> fragen wir uns: Wovon könnte die Geschichte handeln?</li> </ul>
<b>Üben</b>	<b>Gedanken zu Beispielüberschriften sammeln</b>  Vorschläge zur Umsetzung: Überschriften an die Tafel schreiben, DM 1 anwenden lassen. Schriftlich in Stillarbeit bearbeiten lassen. Schüler denken sich eigene Überschriften aus, die Klasse überlegt, was für ein Text sich dahinter verbergen könnte.  <b>Besprechen der Überschriften</b> Darauf hinweisen, dass Überschriften verschieden gut zur Vorbereitung auf einen Text geeignet sind, weil sie unterschiedliche Informationen beinhalten: Zu manchen Überschriften ist euch sehr viel eingefallen, zu anderen weniger. Woran könnte das liegen?
<b>Festigung</b>	<b>Merkblatt „Detektivmethode 1“ gemeinsam ausfüllen</b> 
<b>Wichtige Hinweise</b>	Bei der Besprechung der Überschriften darauf achten, dass Abschweifungen vermieden werden; es soll nur erzählt werden, was man sich auf Grund der Überschrift denken kann.
<b>Weitere Anregungen</b>	Die Kärtchen können vergrößert im Klassenraum aufgehängt und im Laufe des Trainings zu einer Übersicht über alle Methoden zusammengesetzt werden.
<b>Hausaufgabe</b>	Üben der DM 1
<b>Material</b>	Arbeitsblatt: „Was fällt mir zu der Überschrift ein?“, S. 16  
<b>Wichtige Hinweise</b>	Mit dem Text „Das Mammut“ wird in der folgenden Lerneinheit gearbeitet. Die in der Hausaufgabe formulierten Ideen werden anschließend überprüft.

Abb. 6b: Lehrermanual – Anleitung zur Detektivmethode 1 (rechts)

Nach und nach üben sich die Schüler(innen) einzeln und in Gruppen, zunächst angeleitet, später zunehmend selbstständig im Gebrauch der Strategie. Sie erfahren dabei auch, was der Sinn und Nutzen einer neuen Lesestrategie ist und unter welchen Anwendungsbedingungen sie wirksam werden kann. Für jede Detektivmethode gibt es ein Merkkärtchen (Detektivkarte) für die Schülerinnen und Schüler. Es hilft dabei, sie sich immer wieder rasch ins Gedächtnis zu rufen.

Eine wichtige Unterscheidung wird zwischen Verstehens- (DM 1 bis DM 4) und Behaltensstrategien (DM 5 bis DM 7) getroffen. Verstehensmethoden erleichtern das Verstehen eines Textinhalts. Behaltensmethoden helfen dabei, sich einen Textinhalt leichter merken zu können. Zum besseren Verstehen wird ein Text in aller Regel durch Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens (elaborativ) angereichert. Um einen Textinhalt leichter zu behalten, wird er üblicherweise vereinfacht und (reduktiv) neu organisiert. Am Ende einer Unterrichtseinheit wird jeweils über die selbst erfahrene Wirksamkeit einer Strategie kritisch nachgedacht: »Hat die Detektivmethode tatsächlich geholfen?« Erst die Einsicht in die Nützlichkeit des strategischen Lesens motiviert zur längerfristigen Übernahme einer Strategie. Zur Ergebnissicherung wird zu jeder Detektivmethode ein Merkblatt gemeinsam ausgefüllt (vgl. Abbildung 6a und b).

Lesestrategien kennen und anwenden, das eigene Lesen planen, überwachen und steuern können, charakterisieren den kognitiven Kern des selbstregulativen Lernens. Es gibt aber jenseits dieser Kompetenzen noch andere Fragen. Warum will oder soll ich einen Text eigentlich lesen? Interessiert mich der Ausgang einer Geschichte? Will ich mir die Argumentationskette einer philosophischen Abhandlung wirklich merken? Möchte ich ein physikalisches Prinzip verstehen oder nur in einem angekündigten Test gut abschneiden? Fragen wie diese betreffen die individuelle Lern- und Lesemotivation. Ein Baustein zur *motivationalen Selbstregulation* ist deshalb dem *Strategiebaustein* vorangestellt. Allerdings geht es dabei weniger um den Aufbau einer spezifischen Lesemotivation und eines Leseinteresses, wie es im dritten Kapitel dieses Buches beschrieben war, sondern um das motivationspsychologische Komplement der *kognitiven Selbstregulation*. Dahinter steht die Auffassung, dass eine erfolgszu-

versichtliche Leistungseinstellung den Erfolg eines kognitiven Strategietrainings generell begünstigt (Mokhlesgerami, 2004; Schreblowski, 2004).

*Programmbaustein I: Motivationale Selbstregulation.* Wichtige Kompetenzen der motivationalen Selbstregulation sind die folgenden: sich selbst realistische Ziele setzen, eigene Erfolge und Misserfolge angemessen erklären können und erfolgsoptimistisch an neue Anforderungen herangehen. Wer erlebt, dass die eigene Anstrengung – und damit auch der durchaus aufwendige Einsatz neu erworbener Lesestrategien – zum besseren Textverstehen und so zum (schulischen) Lernerfolg beiträgt, wird weiter am Ball bleiben. Man muss sich allerdings realistische Ziele setzen, die durch eigene Anstrengung tatsächlich erreichbar sind. Motivational günstig sind Ursachenzuschreibungen (Kausalattributionen) eigener Leistungen dann, wenn sie Einflussfaktoren bemühen, die unter Kontrolle des Lernenden selbst stehen. Das ist etwa der Fall, wenn Erfolge auf die eigene Anstrengung oder auf die eigenen Fähigkeiten, Misserfolge hingegen auf mangelnde Anstrengung oder auf widrige Umstände (»Erst hatten wir kein Glück, und dann kam noch Pech dazu«) zurückgeführt werden. Solche Ursachenzuschreibungen für die Ergebnisse eigenen Handelns sind selbstwertdienlich, eröffnen sie doch auch nach einem Misserfolg noch die Perspektive, beim nächsten Mal, durch vermehrte Anstrengung, wieder erfolgreich sein zu können. Man hat es selbst in der Hand! Weniger zweckdienlich ist es, eigene Leistungserfolge auf Glück oder Zufall, eigene Misserfolge hingegen auf mangelnde Fähigkeiten zurückzuführen.

Mit dem *Ringwurfspiel* wird ein Zielsetzungsverhalten eingeübt, das dem eigenen Leistungsvermögen entspricht. Die Aufgabe besteht darin, eine Flasche mit einem Ring zu treffen. Vier bis sechs mit Sand gefüllte Flaschen und 12 bis 18 Wurfringe (z.B. aus Hanf) werden benötigt, dazu ein Kreppklebeband und ein Zollstock zur Markierung unterschiedlicher Abstände (etwa zehn Streifen für Abstände zwischen einem halben und etwa zweieinhalb Meter). Punkten kann man nur bei einem Treffer. Die sind umso leichter zu erzielen, je näher man an der Flasche steht. Wirft man vom ersten Abstandsstreifen (50 cm) aus und trifft, dann gibt es einen Punkt.



Abb. 7: Ringwurfspiel

Trifft man aus der Entfernung des zehnten Abstandsstreifen (250 cm), gibt es dafür zehn Punkte. Aus größerer Entfernung werden die Treffer aber immer unwahrscheinlicher. Im Verlauf des Spiels sollen in mehreren Durchgängen das Finden einer realistischen Zielsetzung und die Angemessenheit unterschiedlicher Erklärungen für Erfolg und Misserfolg erfahren und eingeübt werden. Im anschließenden Unterrichtsgespräch wird über mögliche Gründe gesprochen, warum man nach einem Erfolg zufrieden sein kann. Es wird auch darüber nachgedacht, wodurch Misserfolge entstehen und was man dagegen tun kann. Die Schüler sollen lernen, sich an einer individuellen Bezugsnorm, das heißt an der eigenen Leistungsentwicklung, zu orientieren. Sie sollen sich selbst als Ursache von Erfolg und Misserfolg erleben und dabei erfahren, dass realistische Zielsetzungen sinnvoll sind und dass Anstrengung sich lohnt. Wenn sie scheitern, sollen sie das nicht auf unveränderliche Ursachen, sondern auf beeinflussbare Faktoren wie mangelnde Anstrengung oder eine falsche Technik zurückführen. Beim *Buchstabenspiel* wird ganz ähnlich vorgegangen, nur ist das Spielmaterial ein anderes.

Warum ist die Fähigkeit zur motivationalen Selbstregulation so wichtig? Weil sich ein Programm zur Förderung kognitiver Lesestrategien nicht zuletzt an jene Kinder wendet, die Probleme mit dem verstehenden Lesen haben. Und die sich vor weiteren Misserfolgen beim Lesen mehr fürchten, als dass sie eigene Fortschritte und Erfolge für wahrscheinlich halten. Ihre Lernbereitschaft ist durch die beim bisherigen Lernen erfahrenen Entmutigungen herabgesetzt. Gerade diese Kinder müssen spielerisch wieder an das Lernen in Leistungssituationen und an eine erfolgszuversichtliche Grundeinstellung herangeführt werden. Mit Bedacht werden deshalb beim Ringwurf- und Buchstabenpiel keine Aufgabeninhalte verwendet, die mit dem Textverstehen oder anderen schulischen Anforderungen zu tun haben.

*Programmbaustein II: Kognitive und metakognitive Lesestrategien.* Den Lesestrategien (DM 1 bis DM 7) vorangestellt ist die Herstellung der kriminalistischen Rahmenhandlung *Wir werden Textdetektive*, um die Parallelität Detektiv-Textdetektiv einzuführen und zu nutzen. So wie sich ein richtiger Detektiv bestimmter Hilfsmittel bedient, um ein Problem zu lösen, so geht auch der Textdetektiv planend und methodisch vor, um einen Text zu verstehen. Die Schüler treffen mit dem Lehrer eine Vereinbarung, eine Ausbildung zum Textdetektiv zu beginnen.

Die ersten vier Detektivmethoden sind sogenannte Verstehensmethoden. Die Lesestrategien *Überschrift beachten* (DM 1) und *Bildlich vorstellen* (DM 2) sind elaborative Strategien, die ein tieferes Verständnis der Inhalte eines Textes ermöglichen sollen. Schon die Textüberschrift enthält in aller Regel Informationen darüber, worum es in einem Text gehen wird. Geübt wird, anhand von Textüberschriften den Inhalt des nachfolgenden Textes zu antizipieren. Das ist deshalb von Vorteil, weil es auf das eigentliche Textlesen vorbereitet. Diese Vorbereitung besteht darin, dass das bereichsbezogene (und bereits vorhandene) Vorwissen aktiviert wird (was weiß ich schon jetzt zum Thema xyz?). Neue Sachverhalte lassen sich umso leichter verstehen, je besser es gelingt, sie an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen. Während und nach dem Lesen wird dann überprüft, ob die aufgrund der Überschrift angestellten Überlegungen zutreffend waren. Sich etwas bildlich vorstellen hilft insbesondere beim



Verstehen von Erzähltexten (ein Ablauf wie ein Film), kann aber auch bei Sachtexten zu einem tieferen Verstehen führen (sich ein Bild ausmalen). Das bildliche Vorstellen bereichert das Gelesene um eigene Phantasien an und erleichtert damit den Aufbau eines Situationsmodells im Sinne von Kintsch. Beim Lesen literarischer Texte wird die Methode von vielen ohnehin automatisch angewandt. Es gibt aber auch Kinder, die nicht wissen, wie man sich etwas bildlich vorstellt.

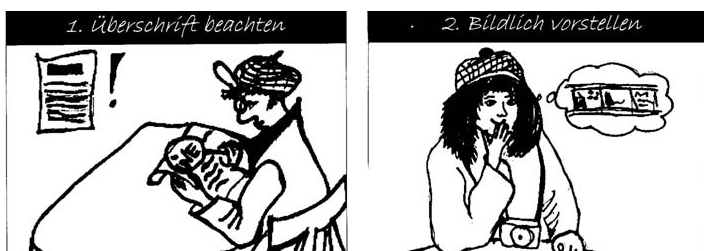


Abb. 8: Detektivkärtchen DM 1 und DM 2

Selbst geübte Leser stoßen immer wieder auf komplizierte und unverständliche Textstellen, über die sie stolpern. Die metakognitive Lesestrategie *Umgang mit Textschwierigkeiten* (DM 3) verspricht hier Abhilfe. Am wichtigsten ist, dass bei Textschwierigkeiten nicht einfach weitergelesen wird. Stattdessen wird die Problemstelle markiert und es wird folgende Routine empfohlen und eingeübt:

1. Was ist das Problem?
2. Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?
3. Was ist die beste Lösung?
4. Ist das Problem damit gelöst?

Die in Frage stehenden Probleme können sich zum einen auf unbekannte Wörter (wie »Heuristik« oder »Kausalattribution«) beziehen, zum anderen auf inhaltliche Widersprüche oder auf einen fehlenden bzw. nur schwer ersichtlichen Zusammenhang. Gute und weniger gute Lösungsvorschläge für ein Problem werden gemeinsam erarbeitet und bewertet. Entscheidend für DM 3 ist, dass die Unterbrechungsroutine greift.

Beispiel: Das Üben der Detektivmethode 3:  
Umgang mit Textschwierigkeiten

Der Pascha von Rhodos, der sich häufig langweilte, ließ eines Tages in der gleichnamigen Hauptstadt seiner Insel verkünden: »Wer von meinen Untertanen in der Lage ist, mir eine Geschichte zu erzählen, die mich davon überzeugt, dass sie eine Lüge ist, der erhält als Preis eine Kugel aus reinem Gold!« (Textauszug aus *Der beste Lügner*)

1. Was ist das Problem?

Ich kenne das Wort »Pascha« nicht und weiß nicht, was es bedeutet.

2. Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?

Ich könnte einen Lehrer fragen, andere Kinder oder meine Eltern.

Ich könnte in einem Lexikon oder bei Google nachschauen.

Ich könnte einfach weiterlesen und es erstmal nicht beachten.

Ich könnte darauf warten, ob es später im Text erklärt wird.

Ich mach' mir so meine Gedanken.

3. Was ist die beste Lösung?

Es ist keiner da zum Fragen, ich habe kein Lexikon zur Hand und der Computer ist kaputt.

Weiterlesen und nicht beachten ist sicher schlecht, weil ich da die Geschichte nicht richtig versteh'.

Im Text ist von »seiner« Insel und von »seinen« Untertanen die Rede und er hat eine »Kugel aus Gold«. Da wird es vermutlich ein König oder so was sein. Vielleicht ist »Pascha« der Name für einen Herrscher.

4. Ist das Problem damit gelöst?

Ich muss das später noch einmal überprüfen, aber ich denke mir, dass ein »Pascha« jemand Höhergestelltes ist. Davon geh' ich erstmal aus.

Mit der nächsten Detektivmethode, der zugleich letzten Verstehensmethode, wird Ergebnissicherung betrieben. Wenn die Detektivmethoden 1 bis 3 zielführend eingesetzt wurden, müsste ein zuvor unbekannter Text nun leichter verstanden werden. Ob das so ist, prüft Detektivmethode 4: *Verstehen überprüfen* (DM 4). Dabei werden Fragen an einen Text formuliert. Wie schon beim Klären von Textschwierigkeiten handelt es sich um eine metakognitive Lesestrategie. Metakognitiv deshalb, weil durch gezielte Fragen bewusst eine Überwachungsperspektive des

eigenen Lernens eingenommen wird. Erst durch das Überprüfen des eigenen Verstehens lassen sich die Warum- und Weshalb-Fragen eines Textes beantworten und es lässt sich leichter entscheiden, ob ein Text schlüssig ist. Die Verstehensprüfung kann allerdings dazu führen, dass man einen Text nochmals lesen, wo notwendig Text- und Verständnisschwierigkeiten klären und die Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit der Textschwierigkeit anpassen muss.

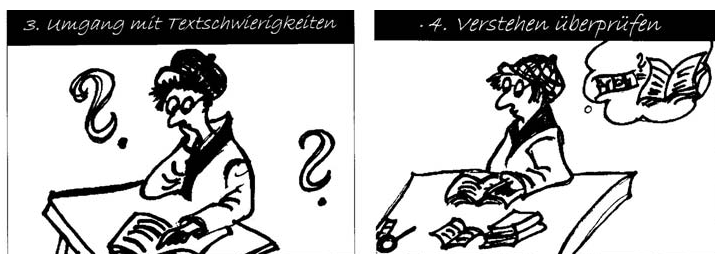


Abb. 9: Detektivkärtchen DM 3 und DM 4

Mit der fünften Detektivmethode beginnen die Behaltensmethoden. Zugleich wechseln wir von den elaborativen zu den organisierenden Lesestrategien. *Wichtiges unterstreichen* (DM 5) und *Wichtiges zusammenfassen* (DM 6) sind zwei organisierende Strategien. Sie zielen darauf ab, Texte auf ihre wesentlichen Aussagen zu reduzieren. Die erste Aufgabe besteht darin, die wesentlichen Informationen eines Textes zu erkennen.

Ein Satz, der wichtig ist, wird unterstrichen und ein Argument, das benötigt wird, um einen Text zu verstehen, wird ebenfalls unterstrichen oder mit einem Textliner markiert. Welche Textstellen wirklich wichtig sind, wird gemeinsam erarbeitet. Es ist nicht immer einfach, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden. Aufgrund der unterschiedlichen Vorkenntnisse und Leseabsichten wird es auch häufig unterschiedliche Auffassungen darüber geben, was zu unterstreichen ist.

Auch das Zusammenfassen in eigenen Worten dient dazu, einen Text zu reduzieren. Das Unterstreichen und das Zusammenfassen ergänzen einander. Sie bringen den Text in eine Form, die sich leichter einprägen und wiedergeben lässt.

#### Mencius

Vor langer Zeit lebte im fernen Rom ein kleiner Junge mit dem Namen Mencius. Eines Tages kam Mencius um die Mittagszeit nach Hause und erklärte seiner verwitweten Mutter: „Ich bin aus der Schule fortgelaufen. Sie ist langweilig und überflüssig.“ Seine Mutter sagte dazu nichts. Aber sie nahm ihre Schere und zerfetzte das Stück Stoff, das sie gerade gewebt hatte. Der Junge schrie auf: „Oh Mutter, was hast du getan? Das war doch ein so schönes Muster.“ - „Ich habe dasselbe wie du getan, mein Sohn“, antwortete die Mutter. „Wenn du deine Bücher verläßt, wirst du deinen Lebensweg ebenso zerstören, wie ich den Stoff auf meinem Webstuhl vernichtet habe.“

Der Junge Mencius war so sehr beeindruckt, dass er zur Schule zurückkehrte. Er ist dann später ein tüchtiger und berühmter Gelehrter geworden.

<sup>kleine</sup>  
Der Junge Mencius, der in Rom lebte, meinte zu seiner Mutter als er heim kam, dass er nicht mehr zur Schule wolle. Darauf nahm die Mutter eine Schere und zerschneidete den Stoff, den sie gewebt hatte. Sie gab ihm dann er so seinen Beruf lernen konnte. Da ging Mencius wieder zur Schule und wurde ein schlauer Gelehrter.

Abb. 10: Wichtiges unterstreichen und Wichtiges zusammenfassen

Jetzt wäre übrigens auch der geeignete Zeitpunkt für den Einsatz einer Wiederholungsstrategie, um das Gelesene dauerhaft behalten zu können. Es versteht sich, dass die reduktiv-organisierenden Strategien vor allem für das Erarbeiten von Sachtexten eine große Bedeutung haben.

Beispiel: Das Üben der Detektivmethode 5: Wichtiges unterstreichen

Woran erkennt man, was in einem Text das Wichtigste ist?

1. Bei einer Geschichte
  - Wer macht etwas? Was macht die Person?
  - Wo und wann geschieht etwas?
  - Warum macht jemand etwas?
  - Wie geht die Geschichte aus? Findest du das gut oder schlecht?
2. Bei einem Sachtext
  - Um was geht es?
  - Wie sieht etwas aus? Wie funktioniert etwas?
  - Wann? Wie groß? Wie schnell? Wie viel?
  - Warum? Weshalb? Wozu?

Aber auch ein Erzähltext, wenn er mit der Absicht des Behaltens und späteren Wiedergebens gelesen wird, lässt sich durch Unterstreichen und Zusammenfassen leichter behalten. Wird im

Unterricht die Inhaltsangabe eines literarischen Textes gefordert, sind die beiden Detektivmethoden besonders hilfreich.

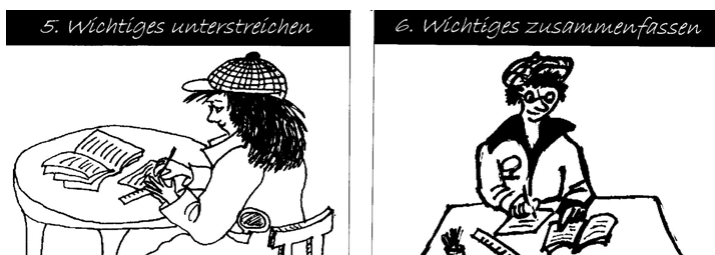


Abb. 11: Detektivkärtchen DM 5 und DM 6

Mit der letzten Detektivmethode *Behalten überprüfen* (DM 7) wird wiederum die Überwachungsperspektive eingenommen. Sie ist deshalb eine metakognitive Lesestrategie. Es gehört zur Grundidee des selbstregulierten Lernens, dass die Lernenden selbst ihren Lernfortschritt überwachen und dies nicht der Lehrperson überlassen. Bei der Behaltensprüfung wird offengelegt, was gelernt wurde. Das kann insbesondere dadurch geschehen, dass die wichtigsten Textinhalte laut aufgesagt oder einer anderen Person vorgetragen werden. Wie schon bei den beiden anderen metakognitiven Strategien führt auch das Überprüfen des Behalteneen nicht selten dazu, dass Textstellen nochmals gelesen werden müssen.



Abb. 12: Detektivkärtchen DM 7

*Programmbaustein III: Kognitive Selbstregulation.* Der dritte Programmbaustein fasst die bislang vermittelten Inhalte in einer Handlungsroutine, einer Heuristik, zusammen. Für die Schülerinnen und Schüler ist das der *Leseplan*. Der Leseplan strukturiert den gesamten Leseprozess und die Texterschließung und erinnert zusammenfassend an die neu gelernten sieben Detektivmethoden. Sie werden während des Lesens gebraucht. Vor und nach dem Lesen sind aber auch wichtige Fragen zu stellen. Vor dem Lesen: Wie lautet die Aufgabe? Wie erreiche ich mein Ziel? Und nach dem Lesen: Habe ich mein Ziel erreicht? Wenn nicht, was kann ich dann tun?

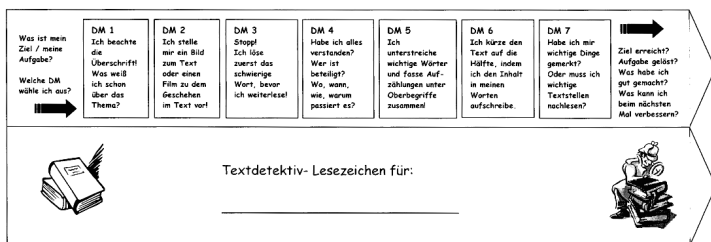


Abb. 13: Textdetektiv-Lesezeichen

Der Leseplan kann zum einen als Lesezeichen ausgeschnitten werden (Kopiervorlage im Manual), zum anderen im Kleinformat oder großflächig als Poster in der Klasse verwendet werden. Es ist sehr wichtig, diese Handlungsroutine als Checkliste vorzugeben, um eine längerfristige Übernahme des neu Gelernten ins Verhaltensrepertoire der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Damit das gelingt, muss die Routine selbst kurz und prägnant sein. Dem Leseplan vorangestellt sind sogenannte *Mittel-Ziel-Überlegungen*, wo rückblickend auf die Detektivarbeit Nützlichkeit und Angemessenheit der erlernten Methoden in Abhängigkeit von Leseziel, Aufgabenstellung und Textart diskutiert werden. Es ist wichtig, dass dies geschieht. Denn nicht die Kenntnis der sieben Lesestrategien ist entscheidend, sondern die Fähigkeit, sie angemessen und zielführend einsetzen zu können. Nicht immer ist es sinnvoll, alle sieben Strategien auf einen Text und bei einem gegebenen Leseanlass anzuwenden. Nur wenn die jeweiligen Anwendungsbedingungen gegeben sind und wenn der

Nutzen ersichtlich ist, ist der Einsatz einer spezifischen Detektivmethode hilfreich.

*Lesespiele.* Zwei zusätzliche Unterrichtseinheiten sind vorgesehen, um das Gelernte zu festigen und um den Lernerfolg sichtbar zu machen. Das erste Lesespiel schließt an die Unterrichtseinheiten zu den Verstehensmethoden an, das zweite ist im Anschluss an die Behaltensmethoden vorgesehen. Die Lesespiele sind nicht primär als Tests zur Überprüfung des Lernfortschritts konzipiert. Sie sollen aber den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, die erlernten Lesestrategien selbstständig auf einen längeren Test anzuwenden. Natürlich werden die Lehrerinnen und Lehrer aus den Ergebnissen der Lesespiele auch Rückschlüsse darauf ziehen, wie gut es ihnen gelungen ist, die Detektivmethoden zu vermitteln.

*Von den Text- zu den Lesedetektiven.* Aus den Erfahrungen mit *Wir werden Textdetektive* sind Weiter- und Fortentwicklungen der Unterrichtsmaterialien entstanden. Zum einen ist unter dem Titel *Wir sind Textdetektive* (Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2006) eine kurzgefasste Wiederholungseinheit auf anspruchsvollerem Niveau zusammengestellt worden. Alle sieben Detektivmethoden werden dabei in komprimierter Form erneut behandelt. Der unterrichtliche Einsatz der Wiederholungseinheit soll zu einem nachhaltigeren Programmerfolg beitragen (vgl. dazu die in den Kapiteln 7 und 8 berichteten Befunde). Zudem ist unter dem Titel *Wir werden Lesedetektive* (Rühl & Souvignier, 2006) eine im Anspruchsniveau reduzierte Version des Strategieprogramms für leseschwache Schülerinnen und Schüler entwickelt worden. Diese Version wird im 8. Kapitel im Zusammenhang mit den aus den Schulen für Lernhilfe berichteten Erfahrungen ausführlicher dargestellt.

## 7. Die Wirksamkeit der Textdetektive

### Worum geht es?

Um Untersuchungen zur Überprüfung der Wirksamkeit des Unterrichtsprogramms *Wir werden Textdetektive*. In die Untersuchungen waren über 3000 Schülerinnen und Schüler aus etwa 150 Schulklassen einbezogen. Im Ergebnis belegen sie, dass die Vermittlung der Lesestrategien gelungen ist und dass darüber hinaus ein Transfer-effekt im Hinblick auf die Lesekompetenz erreicht werden konnte. Die Effekte werden durch die Schulform, an der die Studien durchgeführt wurden, und durch die unterschiedlichen Varianten des Programms näher qualifiziert. Die größten Effekte lassen sich bei Gymnasialschülern und in Schulen für Lernhilfe – dort mit einer speziell für diese Zielgruppe adaptierten Programmversion – erzielen.

Nicht jede pädagogische Maßnahme ist wirksam. Das gilt auch für Maßnahmen und Programme, die sich scheinbar folgerichtig aus einer Theorie oder aus einem Modell – hier der kognitionspsychologischen Auffassung von Textverstehen als Informationsverarbeitung – ableiten lassen. Das Unterrichtsprogramm *Wir werden Textdetektive* soll zum Einsatz von Lesestrategien anleiten und die Lesekompetenz verbessern. So die erklärte Zielsetzung und der erhoffte Effekt. Wie lässt sich das Ausmaß der Zielerreichung beurteilen?

In der empirischen Lehr-Lern-Forschung ist es üblich, die Wirksamkeit einer pädagogischen Maßnahme (zufalls-)kritisch zu prüfen. Dazu bedarf es einer Untersuchungsplanung und einer Untersuchungsdurchführung, die strengen methodischen Gütekriterien genügt. Im Falle der Wirksamkeitsprüfung einer gezielten pädagogischen Intervention – und um nichts weniger geht es bei dem neu entwickelten Unterrichtsprogramm der Textdetektive –, sind die wesentlichen Erfolgskriterien die folgenden:



- Erfassung der kurzfristigen Programmwirksamkeit durch Vorher-Nachher-Messungen,
- Erfassung der nachhaltigen Programmwirksamkeit durch Follow-up-Messungen,
- Erfassung der Breite der Programmwirksamkeit (Transfer).

Zwingend bedarf es dabei des Einbezugs von Kontroll- oder Vergleichsgruppen zur Abschätzung der Größe und der Bedeutung von Effekten.

*Interventionsstudien.* Idealerweise würde man nun ein psychologisches Experiment im Labor vorbereiten und die Untersuchungsteilnehmer per Zufall entweder einem Trainer zuweisen, der die Unterrichtseinheiten *Wir werden Textdetektive*, wie im Manual vorgesehen, mit ihnen durchführt oder einem anderen Trainer, der in der gleichen Zeit normalen Deutschunterricht gestaltet. Über Vorher-Nachher-Messungen würde man die Leistungsentwicklungen in den beiden Gruppen feststellen, und, wenn sie differierten, auf die experimentelle Variation zurückführen. Für eine unterrichtsnahe Lehr-Lernforschung, die sich mit der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen im Unterricht selbst beschäftigt, macht das wenig Sinn. Laborexperimentelle Studien zur Wirksamkeit kognitiver Lernstrategien gibt es nämlich genug. Die entscheidende Frage ist, wie gut sich eine kognitionspsychologisch begründete Fördermaßnahme in der Unterrichtspraxis bewährt.

An Stelle des Laborexperiments tritt daher die *Interventionsstudie* im Klassenzimmer. Von einer Intervention spricht man deshalb, weil eine neuartige Bedingung, hier das Unterrichtsprogramm der Textdetektive, bewusst ›gesetzt‹ wird und weil anschließend geprüft wird, welche Effekte diese Setzung nach sich zieht. Das unterscheidet die Interventionsstudie von der Felduntersuchung, die nur registriert, was im »pädagogischen Feld« ohnehin geschieht und in welcher die beobachteten Effekte (korrelativ) auf dieses Geschehen rückbezogen werden. Die Interventionsstudie ist demgegenüber eher ein *Feldexperiment*. Das Feldexperiment ist »realitätsnäher«, aber auch »schmutziger« als das Laborexperiment, weil sich nicht alle potenziellen Einflussgrößen, wie im Labor, kontrollieren lassen. Dafür wird man die

Befunde einer Interventionsstudie aber sehr viel leichter wieder auf die Unterrichtspraxis und auf die Schulwirklichkeit rückbeziehen können. Der Verlust an methodischer Präzision schlägt sich allerdings in einer erhöhten Unsicherheit hinsichtlich der postulierten Wirkmechanismen nieder. Wo sich die Unterschiede zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen im Labor – bei sonst gleichen Bedingungen – ganz eindeutig auf die unterschiedliche Behandlung (das Treatment) zurückführen lassen, da sind für die Unterschiede zwischen den Trainings- und den Kontrollklassen im Feldexperiment möglicherweise auch noch andere, nicht trainingsimmanente Wirkfaktoren ursächlich.

#### Beispiel: Effektstärke

Von einer Programmwirksamkeit kann man erst sprechen, wenn sich die Leistungswerte in einem zuvor festgelegten Kriterium durch das Programm verbessert haben. Die Verbesserung muss allerdings statistisch bedeutsam, d.h. signifikant ausfallen und sie sollte möglichst dauerhaft sein. Sie darf nicht zufällig zustande gekommen sein. Die statistische Signifikanz einer Vorher-Nachher-Differenz oder eines Vergleichs des Ausmaßes von Veränderungen zwischen einer Trainings- und einer Kontrollgruppe hängt unter anderem von der Variabilität der Messwerte innerhalb der Gruppen und von der Stichprobengröße ab.

Ob eine statistisch signifikante Verbesserung auch praktisch bedeutsam ist, beschreibt die standardisierte Mittelwertsdifferenz  $d$  als Distanzmaß der Effektstärke. Die Effektstärke  $d$  relativiert eine Mittelwertsdifferenz auf die Variabilität aller Messwerte. Die Effektstärke drückt aus, wie stark sich die geförderten Klassen im Vergleich mit den Kontrollklassen verbessert haben. Eine Effektstärke von  $d = 1.0$  besagt, dass ein Trainings- oder Unterrichtsprogramm zu einer Leistungsverbesserung um eine Standardabweichung geführt hat. In der Trainingsforschung gelten Effektstärken von  $d = 0.5$  als mittelgroße Effekte, in der Unterrichtsforschung werden schon Effekte von  $d = 0.3$  als praktisch bedeutsam eingeschätzt.

Die nachfolgend beschriebenen Evaluationsstudien sind keine klassischen Trainingsstudien. Vielmehr wurden die Effekte eines besonderen Unterrichtsprogramms (*Textdetektive*) mit der Wirksamkeit herkömmlichen Unterrichts verglichen. Dass auch inter-

ventionsgebundene Faktoren der *Programmwirksamkeit*, die nichts mit den Inhalten eines Programms zu tun haben, dabei eine Rolle spielen mögen, ist hinzunehmen. Dazu zählen die Besonderheit der sozialen Interaktion, die erhöhte Zuwendung, sowie die Attraktivität und die Neuigkeit einer Maßnahme. Sie sind, soweit abschätzbar, bei der Interpretation der Effektstärken zu bedenken. Auf der anderen Seite ist davon auszugehen, dass auch im herkömmlichen Deutschunterricht in nur schwer kontrollierbarer Weise allgemeine und besondere Maßnahmen der Leseförderung, die den Programmzielen ähnliche Absichten verfolgen, Anwendung finden.

All dies ist bei der Beurteilung einer möglichen Programmwirksamkeit zu bedenken. Aber auch die *Nichtwirksamkeit* eines Programms lässt sich kritisch hinterfragen: Lag es an den Programminhalten? Sind die falschen Strategien vermittelt worden? Hätte man mehr erklären und weniger üben sollen? Oder doppelt so viele Unterrichtseinheiten konzipieren? Haben die Lehrer das Programm nicht richtig durchgeführt? Oder liegt es doch an den Schülerinnen und Schülern, die sich nicht genügend angestrengt haben?

*Empirische Untersuchungen zur Programmwirksamkeit.* In einer für den unterrichtsadditiven Einsatz in Kleingruppen konzipierten Fassung (drei Kinder pro Gruppe) wurde ein Strategietraining von Stephanie Schreblowski im Schuljahr 1999/2000 mit 45 Kindern der Orientierungsstufe einer Göttinger Schule durchgeführt. Alle anderen Studien wurden im Rahmen des Deutschunterrichts in fünften und sechsten Klassen aller Schularten im Großraum Frankfurt durchgeführt, und zwar mit dem für den Einsatz in Schulklassen adaptierten Unterrichtsprogramm. Die Untersuchungen erstreckten sich über die Schuljahre 2000/2001 bis 2004/2005. Über die Ergebnisse dieser Studien ist in wissenschaftlichen Vorträgen, Zeitschriftenartikeln und in Monographien ausführlich berichtet worden (die bibliographischen Angaben zu diesen Arbeiten finden sich im Anhang). Hier wird eine zusammenfassende Darstellung jener Befunde vorgenommen, die für eine Abschätzung des praktischen Nutzens bedeutsam scheinen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf Besonderheiten der jeweiligen Studien nicht im Detail eingegangen. Es

werden auch nicht die statistischen Verfahren beschrieben, die zur Wirksamkeitsprüfung eingesetzt wurden. Berichtet werden allein die zusammengefassten Effektstärken, also die mittleren (relativierten) Effekte im Vergleich zu den Kontrollgruppen.

*Stichproben.* In die hier berichteten Untersuchungen zur Programmwirksamkeit waren insgesamt etwa 3.000 Schülerinnen und Schüler aus fast 150 Schulklassen in mehr als 30 Schulen einbezogen. In der Abfolge der Untersuchungen lassen sich mehrere Zyklen oder Phasen der Bewährungsprüfung voneinander unterscheiden. In diesen Phasen wurden unterschiedliche Programmbausteine oder Maßnahmen erprobt und variiert, um die Programmwirksamkeit zu optimieren. In einer *ersten Phase* ging es vornehmlich um die sogenannte formative Evaluation des Unterrichtsprogramms, bei der die unterrichtspraktische Umsetzbarkeit der Modellinhalte, die Nützlichkeit einzelner Programmbausteine und die Brauchbarkeit der zur Abschätzung der Programmwirksamkeit eingesetzten Testverfahren erprobt wurden. An ihrem Ende stand der Nachweis einer grundsätzlichen Programmwirksamkeit. Knapp 1.200 Schülerinnen und Schüler aus 20 Gymnasial- und 28 Haupt-, Real- und Gesamtschulklassen der 5. und 6. Klassenstufe waren an den Untersuchungen des ersten Evaluationszyklus beteiligt.

In der *zweiten Phase* ging es zum einen um eine neuerliche Überprüfung der Ergebnisse in weiteren Stichproben von Haupt-, Real- und Gesamtschülern, denn für sie waren die Programmeffekte in den ersten Studien vergleichsweise geringer ausgefallen. Es wurde deshalb der Frage nachgegangen, warum nicht alle Schüler in gleicher Weise von dem Unterrichtsprogramm profitierten. Fast 600 Schülerinnen und Schüler aus 24 Klassen wurden dazu untersucht. In der zweiten Phase wurde auch an einer Optimierung des Programms für die gymnasiale Zielgruppe gearbeitet, indem die Wirksamkeit zusätzlicher Wiederholungsstunden überprüft wurde (fast 800 Kinder in 27 Klassen).

In der *dritten Phase* der Programmevaluation wurde schließlich geprüft, wie gut sich eine besondere Programmversion, die für den Einsatz in Lernhilfeschulen entwickelt wurde, in der Praxis bewähren konnte. Vierzig Klassen aus Schulen für Lernhilfe (teilweise auch integrativ unterrichtete Klassen) mit fast

400 Schülerinnen und Schülern nahmen teil und wurden dafür untersucht.

In den Untersuchungen aller drei Evaluationszyklen wurde eine Untersuchungsanlage realisiert, die den Einbezug von Vergleichsgruppen, eine Vorher-Nachher-Messung und die Erhebung unterschiedlicher Kriteriumsmaße zur Erfassung des Strategiewissens und des Leseverständnisses vorsah. In der Regel wurde neben den Vorher-Nachher-Messungen zusätzlich eine Follow-up-Messung nach einem weiteren halben Jahr vorgenommen, um die Nachhaltigkeit von Effekten zu überprüfen. Durch Unterrichtsbeobachtungen und durch die Auswertung von Lehrertagebüchern wurden zusätzlich Informationen zur Angemessenheit der Programmdurchführung gewonnen.

*Kriterien der Programmwirksamkeit.* Das Unterrichtsprogramm hat die Vermittlung von Lesestrategien zum Ziel. Zentrales Kriterium der Programmwirksamkeit ist demnach, ob dies gelingt. Es wurden drei Testverfahren eingesetzt, um das Wissen über *Lesestrategien* (LS) zu erfassen. Das erste Testverfahren (LS-M) erfragt das metakognitive Wissen über Lesestrategien. Das zweite (LS-V) zielt auf ein »tieferes« Verstehen der Wirkungsweise und des Nutzens von Lesestrategien und das dritte Testverfahren zur Anwendung von Lesestrategien (LS-A) soll prüfen, ob gute Lösungsvorschläge für eine lesebezogene Problemsituation gemacht werden können.

Beispiel: Lesestrategien (LS)

Das Testverfahren zum *metakognitiven Wissen über Lesestrategien* (LS-M) umfasst fünf Aufgabenstellungen mit Musterantworten zum strategischen Lesen. Die angebotenen Antworten sind hinsichtlich ihrer Angemessenheit zu benoten.

Ein Beispiel: Wie gut helfen die unten aufgelisteten Methoden bei der Aufgabe, den Inhalt des Textes zu verstehen und ihn zu behalten?

- sich auf die leicht verständlichen Stellen konzentrieren,
- sich immer wieder fragen, ob man alles verstanden hat,
- das Gelesene in eigenen Worten zusammenfassen,
- den Text so oft wie möglich durchlesen,
- zuerst von jedem Absatz den ersten Satz lesen.

Das Testverfahren zum *Verständnis von Lesestrategien* (LS-V) umfasst zehn Mehrfachwahlaufgaben zur Wirkungsweise und zum Nutzen der Lesestrategien.

Ein Beispiel: Woran erkennst du eine gute Zusammenfassung?

- Die Zusammenfassung ist nur halb so lang wie der Text.
- Jemand der den Text nicht kennt, muss nur die Zusammenfassung lesen und hat dann alle wichtigen Informationen.
- Jemand der den Text nicht kennt, soll die wichtigsten Stellen möglichst wörtlich nachlesen können.

Das Testverfahren zur *Anwendung von Lesestrategien* (LS-A) beschreibt drei Problemsituationen beim Umgang mit Texten. Die Schüler sollen im freien Antwortformat Lösungsvorschläge machen.

Ein Problembeispiel:

Marion hat in der Schule einen Text bekommen, in dem erklärt wird, wie ein Gewitter entsteht. Der Text ist nicht schwierig, aber Marion soll ihn zu Hause so bearbeiten, dass sie am nächsten Tag der Klasse den Inhalt erzählen kann. Bei dem Referat darf sie keine Notizen benutzen, sondern muss frei sprechen. Beschreibe der Reihe nach, was Marion tun könnte, um am nächsten Tag ein gutes Referat zu halten, also den Inhalt des Textes frei erzählen zu können.

Für den Einsatz in Lernhilfeschulen wurde ein eigenes Testverfahren konzipiert.

Der weiter reichende Anspruch des Unterrichtsprogramms liegt auf der Hand: Nicht nur das Wissen über Lesestrategien sollte sich verbessern, sondern auch das Textverstehen selbst, d.h. das *Leseverständnis* (LV). Als Kriterium hierfür kommt nur ein Leseverständnistest in Frage, bei aller Problematik, die das bekanntermaßen mit sich bringt. Die Problematik – man weiß das aus vielen anderen Untersuchungen – besteht vor allem darin, dass die für die 5. und 6. Klassenstufe vorhandenen Leseverständnistests in aller Regel wenig geeignet, weil zu kurz und zu einfach sind. Vor allem aber lassen sich die Testaufgaben meist ohne Rückgriff auf die neu erlernten Lesestrategien bewältigen. Zur Erfassung des Leseverständnisses wurde in der ersten Untersuchungsphase dennoch ein Untertest aus dem standardisierten Diagnostischen Test Deutsch (DTD) verwendet, in der zweiten

und dritten Untersuchungsphase wurden auch mittlerweile eigens neu konstruierte Tests eingesetzt.

#### Beispiel: Leseverständnis (LV)

Zur Erfassung des Leseverständnisses wurde ein neues Testverfahren konstruiert (Trenk-Hinterberger, 2006). Es besteht aus drei parallelen Testversionen mit jeweils einem Sach- und einem Erzähltext, mit jeweils etwa 600 Wörtern Länge. Pro Text sind 17 Verstehensfragen im Mehrfachwahlverfahren zu beantworten, wobei acht dieser Fragen auf die textimmanenten Verstehensleistungen zielen und neun auf die wissensbasierten. Für die Bearbeitung eines Texts und zur Beantwortung der Fragen bleiben 15 Minuten Zeit – während dieser Zeit liegt der Text den Schülern vor.

Das neue Testverfahren erlaubt eine differenzierte Erfassung des Leseverständnisses, indem, ähnlich wie bei den PISA- oder IGLU-Aufgaben, zwischen textimmanenten und wissensbasierten Verständnisleistungen unterschieden wird. Die *textimmanenten Verständnisleistungen* umfassen das Erkennen von Einzelinformationen eines Sachtextes oder einer Geschichte (Beispiel: Wie sieht der Mann in der Geschichte aus? Der Mann hat einen Bart und eine Glatze.) und das »einfache« Schlussfolgern (Beispiel: Warum bringt der Mann Kaugummis mit? Um dem Jungen eine Freude zu machen.).

*Wissensbasierte Verständnisleistungen* beinhalten das »komplexe« Schlussfolgern unter Rückgriff auf das eigene Vorwissen (Beispiel: Woran erkennst du, dass die Geschichte in einem fernen Land spielt? An den Palmen.) sowie die Reflexion und Bewertung der Textinhalte (Beispiel: Welche Überschrift passt auch zu der Geschichte? Eine besondere Freundschaft.).

*Effektstärken.* Nun aber zu den Effekten des Unterrichtsprogramms: Die Vorher-Nachher-Vergleiche belegen, dass die Textdetektive das Wissen über Lesestrategien (LS) verbessern. Das heißt, dass der Lernzuwachs in den trainierten Klassen größer ist als der Lernzuwachs in den Kontrollklassen. Das zeigt sich über alle Studien hinweg und für alle drei eingesetzten Testverfahren. Im Anhang sind für die wichtigsten Untersuchungen aus den drei Evaluationszyklen die jeweiligen d-Werte für die unterschiedlichen Kriteriumsmaße im Detail dargestellt. In der nachfolgenden Übersicht sind diese Effekte in aggregierter Form zusammengefasst.

Das Ausmaß der durch das Programm erzielten Verbesserung liegt – stets im Vergleich zu den nicht trainierten Kontrollgruppen – im Mittel bei etwa einer halben Standardabweichung ( $d = .49$ ). Das ist ein mittelgroßer Effekt. Um einen Vergleich mit möglichen Leistungssteigerungen in einem der gebräuchlichen IQ-Tests zu ziehen: Ein ähnlich wirksames Intelligenztraining würde eine Leistungssteigerung von einem IQ-Wert von 100 Punkten auf einen Wert von 108 Punkten erwarten lassen.

Beispiel: Effekte des Unterrichtsprogramms <i>Wir werden Textdetektive</i> (d-Werte)				
	Lesestrategien (LS)		Leseverständnis (LV)	
	Nachher	Follow-up	Nachher	Follow-up
Gesamt	.49	.33	.17	.25
Gymnasium	.44	.37	.16	.34
Haupt-, Real-, Gesamtschule	.38	.24	.03	.03
Lernhilfe- schule*	.74	.59	.33	.44

\*Anstelle der *Textdetektive* wurden die *Lesedetektive* eingesetzt.

In den Lernhilfeschulen sind die Effekte größer – in diesen Schulen wurde mit der neu konzipierten Programmversion *Wir werden Lesedetektive* gearbeitet. Dort und in der Gymnasialstichprobe sind die Effekte auch nachhaltiger, denn sie sind ein halbes Jahr nach Abschluss der Fördermaßnahme (Follow-up) noch nachzuweisen und mit Effektgrößen, die über  $d = .30$  liegen, auch praktisch bedeutsam.

Der Transfereffekt auf das Leseverständnis (LV), wie es in den Testverfahren zum Textverstehen gemessen wird, ist deutlich geringer als der Effekt auf die Lesestrategien. Im Mittel liegt er nur bei einer Effektstärke von  $d = .17$  (im Follow-up-Test bei  $d = .25$ ), wobei es in zwei von sechs Studien überhaupt keine



signifikanten Effekte gibt (vgl. Anhang). Vor allem bei den Klassen in den Haupt-, Real- und Gesamtschulen ist kein Transfer nachzuweisen. Wenn aber ein Effekt vorhanden ist, ist er meist auch nachhaltig, bleibt also bis zur Follow-up-Messung am Ende des Schuljahres bestehen.

Die Ergebnisse sind insgesamt ermutigend. Sie belegen, dass die Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht gelingt. Wo das nicht der Fall war, lassen sich mögliche Gründe angeben (Rühl, 2006). Dem Hinweis, dass die Adaptation der Programminhalte und -schwierigkeiten an die Lernvoraussetzungen und den Leistungsstand der Haupt-, Real- und Gesamtschüler nicht immer hinreichend gelang (Mokhlesgerami, Souvignier & Gentsch, 2006), wurde für die veröffentlichten Programmversionen durch eine Anpassung des Schwierigkeitsniveaus und durch Diversifizierung der Unterrichtsmaterialien Rechnung getragen.

Es gibt deutliche Belege dafür, dass zusätzliche Wiederholungsstunden (Auffrischungen) die Programmwirksamkeit erhöhen können. In zehn Gymnasialklassen wurde jeweils im zweiten Schulhalbjahr die zusätzliche Wiederholungseinheit *Wir sind Textdetektive* (Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2006) im Umfang von etwa sechs Unterrichtsstunden durchgeführt. Thematisch wurden dabei alle sieben Detektivmethoden erneut behandelt und anhand neuer Texte wiederum geübt. Damit wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollte eine längerfristige und nachhaltige Übernahme der strategischen Prinzipien in die unterrichtliche Arbeit gesichert werden und zum anderen sollte eine Wiederauffrischung und Festigung der Lesestrategien durch erneutes Lernen erreicht werden. Im Ergebnis waren die Wiederholungsstunden für die Schüler effektiv und bewirkten eine nachhaltigere Sicherung des Programmerfolgs (Trenk-Hinterberger, 2006).

Dass sich das strategische Lesen nicht immer unmittelbar in einem verbesserten Textverstehen niederschlägt, steht im Einklang mit vielen anderen Befunden aus der Trainingsforschung. Auf die Problematik der Kriteriumsmessung wurde bereits verwiesen – ein tieferes Textverstehen wird durch die herkömmlichen Testverfahren meist nicht erfasst. Weitere denkbare Erklärungen für den ausbleibenden Lerntransfer lassen sich anführen: Zum einen führt jedes Programm zur Förderung

kognitiver Strategien bei den Adressaten der Maßnahme zunächst einmal zu einer Phase der kognitiven Verunsicherung, die sich nicht unmittelbar leistungsförderlich auswirkt. Zwar ist im Anschluss an das Training durchaus die Bereitschaft vorhanden, die »alten« Strategien durch die neuen zu ersetzen. Die neu erworbenen Strategien sind aber noch nicht so weit gefestigt und automatisiert verfügbar, dass sie routiniert eingesetzt werden könnten. Auf diese Phase der vorübergehenden Ineffizienz, die sich für nahezu alle Bereiche der Strategieentwicklung nachweisen lässt, folgt erst allmählich eine Stufe erhöhter Kompetenz (vgl. dazu Hasselhorn & Gold, 2006). Möglicherweise kommt also die Nachher-Messung zu früh, um den Lerneffekt zu erfassen. Zum anderen ist das strategische Lesen nur eine von mehreren Determinanten der Lesekompetenz und des Textverstehens. Ebenfalls wichtig sind die allgemeine Intelligenz, der Wortschatz und die Lesegeschwindigkeit sowie das Leseinteresse und das Selbstwirksamkeitserleben, Merkmale mithin, die durch das Förderprogramm gar nicht oder allenfalls indirekt, z.B. über ein verbessertes Kompetenzerleben beeinflusst werden können.

*Nachhaltigkeit der Effekte.* Die Follow-up-Effekte sind zwar insgesamt niedrig, hinsichtlich des Leseverständnisses aber meist etwas höher als die Effekte bei den Vorher-Nachher-Vergleichen. Das ist unter Anwendungsgesichtspunkten ein positives Zeichen. Denn nachhaltig und dauerhaft können Effekte einer pädagogischen Intervention nur sein, wenn die der Maßnahme zugrunde liegenden Prinzipien, wiederholt und konsequent, Eingang in den normalen Unterrichtsablauf und in das Verhaltensrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer gefunden haben. Nur dann können die Follow-up-Effekte größer ausfallen, als die Effekte im unmittelbaren Anschluss an die Fördermaßnahme.

## 8. Die Textdetektive in der Unterrichtspraxis

### Worum geht es?

Um die Art der Durchführung und um die Beurteilung des Programms durch die Lehrerinnen und Lehrer. Dass der Qualität der Programmdurchführung und damit den Lehrenden selbst ein wichtiger Anteil an den Lernerfolgen der Kinder zukommt, zeigen Befragungen und systematische Unterrichtsbeobachtungen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind aber auch in der Lage, die Programmwirksamkeit kompetent zu beurteilen, da sie die Leistungsentwicklung der Kinder über einen längeren Zeitraum verfolgen können. Ihre Beurteilungen fallen positiv aus: Nahezu alle Befragten wollen das gesamte Unterrichtsprogramm oder wesentliche Teile davon erneut einsetzen.

Im vorangegangenen Abschnitt war berichtet worden, inwieweit sich das Erreichen der Programmziele in den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt. Die eigentlichen Experten und die zugleich kritischsten Beurteiler eines neu entwickelten Unterrichtsprogramms sind aber sicherlich die Lehrerinnen und Lehrer selbst. Umfassender als ein Testverfahren können sie einschätzen, ob sich das strategische Lesen und die Lesekompetenz ihrer Schüler tatsächlich verbessert haben. Durch die Art und Weise, wie sie das Unterrichtsprogramm umgesetzt haben, hatten die Lehrenden zudem den wichtigsten Anteil am Zustandekommen des Programmerfolgs.

*Programmdurchführung.* Souvignier und Mokhlesgerami (2005) berichten nach systematischen Unterrichtsbeobachtungen in 16 Klassen, dass allgemeine Merkmale der Unterrichtsführung den Lernerfolg mit beeinflussten. Vor allem die Strukturiertheit des Unterrichts und die Motivierungsqualität des Lehrerhandelns sind positiv mit dem Erwerb neuen Lesestrategiewissens assoziiert. Nicht entscheidend scheinen hingegen die Ausgestaltungen der programmnäheren Faktoren, wie der inhaltlichen Übereinstimmung des Lehrerhandelns mit den ausgearbeiteten Stunden-

entwürfen und der Flexibilität der Programmdurchführung, zu sein. Allerdings unterschieden sich die Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich dieser Faktoren auch nur wenig voneinander.

Dass in fünf von 23 Klassen einer weiteren Studie das Unterrichtsprogramm vorzeitig beendet wurde, schildern Mokhlesgerami, Souvignier und Gentsch (2006). Die Gründe dafür lagen in der mangelnden Passung der Übungsmaterialien für die besonderen Bedürfnisse der leistungsschwächeren Schüler in den Haupt-, Real- und Gesamtschulen, aber auch in der fehlenden Bereitschaft der Lehrenden, sich die Prinzipien eines explizit strategieorientierten Unterrichtens tatsächlich zu eigen zu machen. Den Lehrerinnen und Lehrern fiel es schwer, sich – wo notwendig – von der Unterrichtsvorlage zu lösen, um die notwendige Anpassung an das Leistungsniveau ihrer Klassen zu gewährleisten.

*Lehrerurteile.* Was sagen die Lehrerinnen und Lehrer? Judith Mokhlesgerami (2004) hat im Anschluss an die Programmdurchführung 16 Lehrerinnen und Lehrer gefragt, was sie von dem Programm halten. Alle geben an, dass es ihnen selbst und den Kindern Spaß gemacht habe und dass sie Elemente des Programms künftig in ihren Deutschunterricht übernehmen werden. Auch in der Nachbefragung von Katja Rühl (2006) war die Akzeptanz hoch. Nur zwei von 14 Befragten hat das Unterrichten der Detektivmethoden keinen Spaß gemacht. Isabel Trenk-Hinterberger (2006) konnte 22 Lehrerinnen und Lehrer im Anschluss an die Programmdurchführung befragen – wiederum nur zwei von ihnen verneinten den ›Spaßfaktor‹. Alle anderen waren ohne Einschränkung von den Textdetektiven überzeugt. Wichtiger noch: Alle Lehrenden berichten von einer aktiven Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler und alle sind der Auffassung, dass das Programm einen sichereren Umgang mit Texten bewirkt hat. Auch sechs Monate nach der Durchführung des Unterrichtsprogramms schätzen sie das noch so ein und immerhin zwei Drittel der Befragten geben an, dass die meisten Kinder die vermittelten Lesestrategien überdauernd in ihr Verhaltensrepertoire aufgenommen hätten. Trenk-Hinterberger (2006) hat auch danach gefragt, welche der Detektivmethoden besonders hilfreich und welche besonders schwer zu vermitteln waren.

Beispiel: Hilfreiche und schwer zu vermittelnde Detektivmethoden  
(Lehrerangaben in Prozent der Nennungen)

	besonders hilfreich	besonders schwer zu vermitteln
Überschrift beachten	18%	–
Bildlich vorstellen	18%	–
Umgang mit Textschwierigkeiten	41%	13%
Verstehen überprüfen	24%	13%
Wichtiges unterstreichen	71%	50%
Wichtiges zusammenfassen	47%	50%
Behalten überprüfen	24%	19%

Auffällig ist, dass die beiden als besonders hilfreich eingeschätzten reduktiv-organisierenden Lesestrategien *Wichtiges unterstreichen* und *Wichtiges zusammenfassen* hinsichtlich ihrer Vermittelbarkeit im Unterricht als besonders schwierig bezeichnet werden. Aus den ergänzenden Kommentaren der Lehrerinnen und Lehrer geht hervor, dass dies weniger an der Qualität der vorbereiteten Unterrichtsmaterialien zu liegen scheint als vielmehr am Anspruchsniveau der geforderten Fertigkeiten. Das Zusammenfassen eines Textabschnitts in eigenen Worten komme einer Inhaltsangabe gleich und dies sei eigentlich erst als Lehrstoff in der 7. Klasse vorgesehen.

Beispiel: Was bringt das Programm?

In der Konzeption stringent durchdacht und motivierend. Als Lehrgang durch die Kombination von Strategiewissen und Praxis sehr wirkungsvoll. Nachhaltig dadurch, dass die Verstehens- und Behaltensmethoden für jede weitere Arbeit mit Texten nutzbar gemacht werden können (Lehrerin, Gymnasium)

Bemerkenswert auch, dass zwei der drei metakognitiven Strategien – *Verstehen überprüfen* und *Behalten überprüfen* – von den Lehrern hinsichtlich ihrer Nützlichkeit zurückhaltend kommen-

tiert werden. Den Beobachtungen der Lehrer zufolge werden diese beiden Detektivmethoden nach Beendigung des Unterrichtsprogramms von den Schülern auch nicht mehr eingesetzt – es sei denn, man erinnert sie daran.

An einer ausführlichen schriftlichen Nachbefragung haben sich 52 Lehrerinnen und Lehrer beteiligt, teilweise auch jene, die sich schon direkt im Anschluss an die Programmdurchführung geäußert hatten. Die Hälfte von ihnen hat das Unterrichtsprogramm mittlerweile schon ein zweites oder drittes Mal durchgeführt. Neun von zehn Lehrern halten das Programm für sinnvoll und glauben, dass die Schüler langfristig davon profitiert haben. Das ist ein hohes Maß an Zustimmung, selbst wenn man in Rechnung stellt, dass sich nicht alle an der Nachbefragung beteiligt haben. Die Zustimmung ist bei den Gymnasiallehrern am höchsten – mit einer Ausnahme haben sie alle den Eindruck, dass die Schüler langfristig von dem Programm profitiert haben. Es ist auffällig, dass die Lehrer der Lernhilfesschulen in diesem Punkt wesentlich skeptischer sind (nur sieben von 13 glauben an eine nachhaltige Wirksamkeit), obgleich doch die bei den Schülern gemessenen Effekte besonders groß waren.

Einige Lehrer (etwa jeder Dritte) fühlen sich durch die ›top-down-vorbereiteten‹ Unterrichtsentwürfe zu sehr eingeengt, die meisten gaben aber an, dass ihnen genügend Freiraum für eigene Ideen blieb. Die breite Akzeptanz des Programms und die allgemeine Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit den vollständig ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien zeigt sich auch darin, dass nur jeder fünfte den Wunsch nach einer stärkeren Einbindung in die Entwicklungsarbeiten geäußert hat.

Beispiel: Bewertungen der Unterrichtsmaterialien (Lehrerangaben in Prozent der Nennungen)		
	Ja	Nein
Das vorgegebene Unterrichtsmaterial ließ mir genügend Raum für eigene Ideen.	67%	33%
An der Entwicklung des Unterrichtsmaterials wäre ich gerne stärker beteiligt worden.	21%	79%

*Vom Nutzen der Wiederholungsstunden.* Die Lehrereinschätzungen zum *Textdetektive*-Programm fielen nochmals günstiger aus, wenn es eine Wiederholungseinheit zur Auffrischung der Programminhalte gab. Häufiger übernahmen dann die Lehrerinnen und Lehrer die strategischen Prinzipien auch langfristig und dauerhaft in ihren Unterricht (Trenk-Hinterberger, 2006). Im Nachhinein befragt, hielten sie die Wiederholungsstunden für hilfreich und nützlich. Sie haben wiederum berichtet, dass die Detektivmethode *Wichtiges zusammenfassen* besonders schwer zu vermitteln sei.

Die positiven Erfahrungen mit den Wiederholungsstunden zeigen, dass erst ein mehrstufiges Vorgehen bei der Implementation eines neuartigen unterrichtlichen Konzepts eine nachhaltige Veränderung der handlungsleitenden Überzeugungen und der unterrichtlichen Gewohnheiten der Lehrerinnen und Lehrer – und damit auch den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler – bewirken wird. Denn das ist stets die Gefahr bei den von außen ›top-down‹ neu angebotenen Programmen: dass sie Strohfeuer bleiben und keine nachhaltigen Veränderungen bewirken. Souvignier und Trenk-Hinterberger (2007) sehen deshalb nach den Erfahrungen mit den Textdetektiven ein integratives Drei-Komponenten-Modell der Programmimplementation als geeigneten Weg, um ein neuartiges Unterrichtsprogramm nachhaltig zu verankern. Alle drei Modellkomponenten sind im Verlauf der Projektarbeiten entwickelt, aufeinander abgestimmt und optimiert worden. Wichtig sind demnach die folgenden drei Komponenten:

- Vollständig ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien, die ein unaufwendiges und rasches Erproben zulassen, um damit wichtige eigene Erfahrungen zu gewinnen,
- Lehrerfortbildungen am konkreten Material,
- Wiederaufnahme der Programmprinzipien durch eine Wiederholungseinheit.

Das geschilderte Vorgehen ist praxisnah und zeitökonomisch. Auf der Grundlage des Drei-Komponenten-Modells lassen sich auch die Programmeffekte bei den Schülerinnen und Schülern langfristig sichern.

*Und die Schüler?* Katja Rühl (2006) konnte 404 Schülerinnen und Schüler aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen nach der Programmdurchführung schriftlich befragen. Drei von vier fanden das Programm gut und hatten den Eindruck, dass ihnen die Detektivmethoden künftig beim Lesen helfen würden. Etwas geringer, aber immer noch positiv, war die Akzeptanz bei den 610 von Isabel Trenk-Hinterberger (2006) befragten Gymnasialschülern. Dort fanden drei von fünf Befragten das Programm gut und hilfreich.

Beispiel: Was bringt das Programm?

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. (Jan-Philipp, 12)

*Vom Nutzen der motivationalen Selbstregulation.* Einige Lehrerinnen und Lehrer haben den optionalen Baustein zur motivationalen Selbstregulation als »abstrakt« und eher »unverbunden mit den anderen Programmbausteinen« erlebt. Den Schülern hat es aber in der Regel viel Spaß gemacht. Der Einbezug des Bausteins ist auf jeden Fall zu empfehlen, denn eine positive Veränderung des Zielsetzungsverhaltens, der Selbstbewertungen und der Ursachenzuschreibungen – so sie gelingt – befördert die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen und zum kompetenten Lesen. Natürlich darf der Einsatz des Motivationsbausteins nicht zu Lasten notwendiger Übungseinheiten der anderen Programmteile gehen. Wenn – etwa aus Zeitgründen – auf den Baustein zur motivationalen Selbstregulation verzichtet werden muss, dann sollten die grundlegenden motivationalen Prinzipien dieses Bausteins in die allgemeine Programmarbeit integriert werden.



*Moderierende Bedingungen.* Häufig wird für Förderprogramme der geschilderten Art von sogenannten Matthäus-Effekten berichtet, frei nach Matth. 25, Vers 29: Wer hat, dem wird gegeben! Damit ist gemeint, dass Kinder, die schon zu Beginn einer Fördermaßnahme mehr wissen und können als andere, am Ende auch besonders viel von der Maßnahme profitiert haben werden. Im Ergebnis würden damit aber die Kompetenz- und Leistungsunterschiede nach einer Fördermaßnahme nicht kleiner, sondern größer sein. Bei den Wirksamkeitsprüfungen der Textdetektive haben wir solche differentiellen Effekte nicht gefunden. Das heißt: Prinzipiell wirkt das Programm für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in gleicher Weise gut (oder auch weniger gut). Das Ausbleiben differentieller Effekte heißt aber nicht, dass die individuellen Lernvoraussetzungen für die Lesekompetenz unerheblich wären. Im Gegenteil: Der Wortschatz, die Schnelligkeit der Worterkennung, die muttersprachliche Kompetenz und andere Determinanten des Textverstehens sind neben dem lesestrategischen Wissen und neben dem Leseinteresse außerordentlich bedeutsam. Nur wirkt das Förderprogramm unabhängig vom Ausprägungsgrad dieser Determinanten – vorausgesetzt, es wird im Schwierigkeitsniveau entsprechend adaptiert.

Besonders wichtig für das Textverstehen ist der verfügbare Wortschatz. Aber auch für den Wortschatz ließ sich kein Zusammenhang mit der Programmwirksamkeit nachweisen. Positiv gewendet bedeutet das, dass auch bei schlechten Lernvoraussetzungen lesestrategisches Wissen erworben werden kann. Wenn allerdings Chancenausgleich und die Verringerung von Leistungsunterschieden angezielt werden, ist das nicht genug, denn das Unterrichtsprogramm wirkt offenbar nicht kompensatorisch zugunsten der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler (Rühl, 2006).

Durch einen hohen Anteil von Kindern ohne deutsche Muttersprache waren die sprachlichen Voraussetzungen in den geförderten Klassen vielfach ungünstig. In der Studie von Rühl (2006) sprechen beispielsweise weniger als die Hälfte der Kinder zu Hause Deutsch als Umgangssprache. Auch das hat auf die prinzipielle Wirksamkeit des Trainings keinen Einfluss, genauso wenig wie das Geschlecht. Allerdings weisen die Kinder aus

Migrationsfamilien in nahezu allen Determinanten des Textverstehens die ungünstigeren Werte auf. Das heißt: Sie haben einen geringeren Wortschatz und lesen langsamer und sie wissen vor Beginn des Unterrichtsprogramms weniger gut über Lesestrategien Bescheid.

*In Schulen für Lernhilfe.* Faye Antoniou (2006) hat unter dem Titel *Wir werden Lesedetektive* eine modifizierte und verkürzte Programmversion bei Kindern mit Lernbehinderungen eingesetzt (vgl. auch Souvignier & Rühl, 2005). Lehrermanual und (Schüler-)Arbeitsheft enthalten die beiden kognitiven Lesestrategien *Überschrift beachten* und *Wichtiges zusammenfassen*, letztere unterteilt in *Zusammenfassen von Geschichten* und *Zusammenfassen von Sachtexten*.

Beispiel: Programmbausteine und Aufbau der Lesedetektive (Rühl & Souvignier, 2006)		
Bausteine	Lerneinheiten	Stunden
Kognitive und Metakognitive Lesestrategien	(1) Einführung in die Rahmenhandlung	3
	(2) Überschrift beachten (DM 1)	3
	(3) Umgang mit Textschwierigkeiten (DM 2)	5
	(4) Zusammenfassen von Geschichten (DM 3)	6
	(5) Zusammenfassen von Sachtexten (DM 4)	6
Kognitive Selbstregulation	(6) Checkliste	7

Das Lehrermanual zum Programm ist in sechs Lerneinheiten gegliedert. Vorangestellt ist eine Einführung zu Konzeption und Durchführung des Trainings. Das Manual enthält jeweils auf der rechten einer Doppelseite unter *Ziele, Material, Erarbeitung* und *Wichtige Hinweise* einen detaillierten Leitfaden zum unterrichtlichen Vorgehen. Auf der linken Seite finden sich unter *Bemerkungen für die Unterrichtenden* Hintergrundinformationen zur jeweiligen Lerneinheit. Links sind auch die benötigten Materialien aus dem Schülerarbeitsheft in verkleinerter Form abgebildet.

Dazu kommt die metakognitive Strategie *Umgang mit Textschwierigkeiten*. Anstelle des Leseplans wird abschließend eine

*Checkliste* eingeübt, die den selbstständigen und routinierten Einsatz der vermittelten Strategien sichern soll (Rühl & Souvignier, 2006). Um das Programm nicht zu überfrachten, wurde auf einen eigenständigen Baustein zur Förderung der motivationalen Selbstregulation verzichtet. Alle Arbeitsmaterialien, Texte und Merkblätter wurden im Hinblick auf die Zielgruppe vollständig neu entwickelt.

Aufgrund der ungünstigen Lernvoraussetzungen stellt die unterrichtliche Implementation der Lesedetektive eine besondere Herausforderung dar. Wo sie gelingt, sind allerdings deutliche Trainingsfortschritte möglich. Wie schon bei den Textdetektiven ist es hilfreich, wenn die neuen Strategien nach dem Prinzip des Modelllernens eingeführt werden und wenn ausführlich über den Nutzen und die Anwendungsbedingungen der Strategien informiert wird. Eine ausgiebige Phase des Einübens und der Ergebnissicherung muss sich anschließen.

Beispiel: Was bringt das Programm?

Schüler haben das Programm gut angenommen. Es war aber schwierig, es im Anschluss weiterhin durchzuführen, da die Schüler dann älter wurden und andere Impulse gebraucht hätten. Wenn ich erneut eine 6. Klasse hätte, würde ich es wieder durchführen. (Lehrerin, Schule für Lernhilfe)

Über die in insgesamt 40 Schulklassen durchgeführten Wirksamkeitsprüfungen der Lesedetektive war bereits berichtet worden (Kapitel 7; Tabelle im Anhang). Mittelgroße bis große Effekte resultieren sowohl für lesestrategisches Wissen als auch für das Leseverständnis.

*Textgenres.* Die Methoden der Textdetektive helfen beim Verstehen und Behalten erzählender und pragmatischer Texte. Ihre unmittelbare Nützlichkeit wird vermutlich bei den pragmatischen Sachtexten größer sein, da das Verstehen literarischer Texte einer Reihe zusätzlicher Kenntnisse und Fertigkeiten bedarf, die im Unterrichtsprogramm nicht eigens adressiert werden. Die in den Unterrichtsmaterialien verwendeten Erzähltexte sind »einfach« strukturiert und nicht immer repräsentativ für den Litera-

turunterricht dieser Klassenstufen. Dennoch hat es sich bewährt, in den ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien neben den Sach- auch die Erzähltexte beizubehalten. Schüler fünfter Klassen sind es aus der Grundschulzeit gewohnt, mit narrativen Texten umzugehen. Die bewusste Anknüpfung an ein vertrautes Genre kann so den Aufbau der strategischen Kompetenzen begünstigen.

Die strategieorientierte Leseförderung sollte nicht auf den Deutschunterricht begrenzt bleiben. Eine Textgenres und Unterrichtsfächer verbindende Version wurde gerade in englischer Sprache fertiggestellt: *The Text Detectives* für den Einsatz im Englischunterricht und im bilingual-fächerübergreifenden Unterricht (Gaile, Gold & Souvignier, 2007). Fünf ausgewählte Detektivmethoden – *Überschrift beachten* (What's in a title?), *Bildlich vorstellen* (Visualizing!), *Umgang mit Textschwierigkeiten* (Unknown words?), *Wichtiges zusammenfassen* (Summarize!) und *Verstehen überprüfen* (Check Understanding!) – werden an englischsprachigen Texten mit Sachinhalten aus dem Geschichts-, Biologie- und Geographieunterricht erarbeitet.