

Hans Wocken

Reziprokes Lesen

Texte verstehen durch strategisches Lesen und kooperatives Lernen

1. Einleitung

Es gibt Schülerinnen und Schüler, die einen Text lesen, aber nicht verstehen, was sie gelesen haben. Sie können einen altersgemäßen Text flüssig und fehlerfrei lesen, aber sie können den Inhalt des gelesenen Textes nicht wiedergeben und sie haben den Gehalt des Textes nicht verstanden. Die Folgen für das schulische Lernen sind erheblich. Überall dort, wo Texte ein wesentliches Medium des Unterrichts sind, können die leseschwachen Schüler nicht mehr folgen, weil ihnen Sinnentnahme und Bedeutungserfassung nicht gelingen. Die Anzahl der leseschwachen Schüler in deutschen Schulen ist erschreckend hoch. Den PISA-Studien zufolge verfügt etwa ein Sechstel aller Schülerinnen und Schüler trotz eines neunjährigen Schulbesuchs nicht über elementare Lesekompetenzen.

Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um eine psychologische Erklärung von Leseschwächen, sondern akzentuiert um die pädagogische Frage, wie Leseschwächen durch pädagogische Maßnahmen behoben oder doch wenigstens gemindert werden können. Die Arbeit verfolgt aber nicht das ehrgeizige Ziel, das gesamte Spektrum erfolgversprechender pädagogischer Interventionen aufzulisten und darzustellen. Der Focus ist vielmehr exklusiv auf ein bestimmtes methodisches Vorgehen ausgerichtet, das seit etwa drei Jahrzehnten national wie international von sich reden macht, in wachsendem Maße in vielen Bildungseinrichtungen Anwendung findet und beeindruckende empirische Erfolgsnachweise vorlegen kann: Das „Reziproke Lesen“. Das Konzept des Reziproken Lesens stammt aus den USA, es wurde von den beiden Amerikanerinnen Annemarie Palincsar und Ann Brown entwickelt, empirisch evaluiert und 1984 erstmals publiziert. In Europa wurde es durch einen Bericht des Schweizer Urs Aeschenbacher aus dem Jahre 1989 bekannt. Bis das Reziproke Lesen in deutschsprachigen Ländern in der Didaktik und in der Sonderpädagogik in breitem Umfange wahrgenommen wurde, sollte es jedoch noch etwa zwei Jahrzehnte dauern.

Das Ziel der Methode Reziprokes Lesen ist nicht eine Optimierung der Lesefertigkeit oder eine Steigerung der Leseflüssigkeit. Die Methode ist also für den Erstleseunterricht nicht geeignet. Sie kann etwa ab Klasse 3/4 Anwendung finden, wenn in zunehmendem Maße Texte für unterrichtliche Vermittlungsprozesse an Bedeutung gewinnen. Reziprokes Lesen ist der Sache nach zunächst ein Aufgabenfeld und ein methodisches Arrangement des Deutschunterrichts, aber es ist darüber hinaus auch für alle sachunterrichtlichen Fächer von Bedeutung, sofern sie auf Texte lesen und Texte verstehen zurückgreifen. Weil das reziproke Lesen schon von seinem Ursprung her

ausdrücklich für Schüler mit Leseschwächen konzipiert wurde, hat es eine hervorgehobene Relevanz für inklusive und sonderpädagogische Kontexte. So viel als vorausschauende Orientierungsgrundlage über Gegenstand und Anliegen der vorliegenden Abhandlung. Nun ist es an der Zeit, die Methode im Detail vorzustellen.

2. Das Konzept des „Reziproken Lesens“

Das Konzept des Reziproken Lesens beruht in seinem Kern auf zwei tragenden Säulen:

1. Kooperatives Lernen

Die Reziprozität besteht in der Wechselseitigkeit des Lehrens und Lernens in der Phase der Texterschließung. Die methodische Vermittlung und Aneignung des Textverstehens kann als ein Gespräch zwischen Lehrern und Schülern bzw. zwischen den Schülern selbst beschrieben werden. Die Teilnehmer eines Leseteams übernehmen abwechselnd die Lehrerrolle und leiten als Lehrer-Schüler das Gespräch in der Gruppe. Beim reziproken Lesen erschließen sich die Schülerinnen und Schüler durch einen Dialog den Text und steuern kooperativ ihre Verstehensprozesse.

2. Strategisches Lesen

Die kooperative Verständigung über einen gelesenen Text ist nicht als ein bloßer Austausch beliebiger Assoziationen, als eine geschwätzig Plauderei zu verstehen. Das Gespräch wird vielmehr durch eine systematische Verwendung einer gleichbleibenden Sequenz von Lesestrategien strukturiert, die sich in der Leseforschung für das Verstehen von Texten als hilfreich und wirksam erwiesen haben.

Beide Elemente, sowohl der kooperative Prozess der Wissenskonstruktion als auch der systematische Einsatz von Lesestrategien, gehören zusammen und machen erst in ihrer methodischen Verknüpfung das Konzept des Reziproken Lesens aus. Die kooperative Lesestrategie des reziproken Lesens basiert also auf der theoretischen Grundannahme, dass der ko-konstruktive Austausch über einen gelesenen Text einerseits und die systematische Anwendung von Lesestrategien andererseits für die Entwicklung einer Kompetenz zum sinnverstehenden Lesen entscheidend sind. Der Untertitel dieser Arbeit „Texte verstehen durch strategisches Lesen und kooperatives Lesen“ bringt die operative Zusammengehörigkeit der beiden Konzeptelemente zum Ausdruck. Diese beiden methodischen Elemente sollen nun im Einzelnen entfaltet werden.

2.1 Texte verstehen durch strategisches Lesen

Eine ausreichende Lesefertigkeit ist die unverzichtbare Voraussetzung für das Verstehen von Texten, das aber nicht automatisch aus der Lesefertigkeit folgt; Textverstehen ist eine eigenständige Kompetenz. Eine unzureichende Lesefertigkeit kann man durch wiederholtes Üben verbessert werden. Aber bei mangelhaftem Leseverständnis hilft das probate Rezept „üben, üben, üben“ nicht weiter. Zur Entwicklung des Leseverständnisses bedarf es anderer Wege und Mittel.

Die Amerikanerinnen Annemarie Palincsar und Ann Brown (1984) haben vor der Entwicklung ihres Konzepts die Leseforschung wie auch ihre eigenen Unterrichtserfahrungen daraufhin befragt, was einen „guten Leser“ auszeichnet. Ihre pauschale Antwort lautete: Ein „guter Leser“ verfügt über Lesestrategien! Ein guter Leser markiert und unterstreicht wichtige Textstellen, notiert am Rand Hinweise und Notizen, klärt einzelne Wörter und Sätze, überprüft durch Fragen an den Text das eigene Verständnis, aktiviert vorher das eigene Vorwissen und macht fortlaufend Prognosen über den weiteren Textinhalt. Vor allem zeichnet sich ein guter Leser durch die metakognitive Kompetenz aus, das Vorgehen vorgängig zu planen, den Leseerfolg kontinuierlich zu überprüfen und den Leseprozess adaptiv zu steuern. „Lesestrategien sind absichtliche, zielgerichtete Bemühungen, das Dekodieren, Wortverständnis und Sinnkonstruktion zu kontrollieren und zu modifizieren“ (Philipp 2012, 43). Von eher unbewussten, automatisierten Lesefähigkeiten unterscheiden sich Lesestrategien durch die Bewusstheit und Kontrollierbarkeit. Weil Lesestrategien einen bewussten Zugriff erlauben, planvoll ausgewählt und zielgerichtet eingesetzt werden, können sie auch vermittelt und angeeignet werden. Das ist die bedeutsame pädagogische Botschaft: Das Verstehen von Texten kann gelehrt und gelernt werden!

Aus den theoretischen Vorstellungen über den „guten Leser“ leiteten Palincsar und Brown vier Strategien ab, die leseschwachen Schülern vermittelt werden sollten: Klären, Fragen, Zusammenfassen, Vorhersagen.

Klären (Clarification)

Die Leitfrage lautet: Welche Wörter oder Sätze verstehe ich noch nicht ganz? Die Strategie Klären lenkt die Aufmerksamkeit auf unbekannte Wörter oder unverstandene Textstellen und soll Stolpersteine für das Verstehen des Textes aus dem Weg räumen: „Was bedeutet dieses Wort?“ „Ich verstehe diesen Satz nicht!“ Die Teilnehmer eines Leseteams sollen sich unklare Wörter und Sätze im reziproken Dialog gegenseitig erklären. Die Bedeutung von Wörtern kann auch durch nochmaliges Lesen erarbeitet, aus dem Kontext erschlossen oder durch Nachschlagen in einem Lexikon ermittelt werden.

Fragen (Questioning)

Die Leitfrage lautet: Welche Fragen kann der Text beantworten? Die Strategie Fragen dient der Überprüfung des eigenen Textverständnisses (self-monitoring).

Die gestellten Fragen beziehen sich nur auf den gelesenen Textabschnitt und können unmittelbar aus dem Text selbst beantwortet werden. Sprachlich eignet sich für diese Strategie das gesamte Set der W-Fragen: Wer? Wie? Was? Warum? Die Strategie Fragen zielt auf eine Art Faktencheck; es wird geprüft und abgefragt, ob die wesentlichen Informationen eines Textabschnittes aufmerksam und verständlich wahrgenommen worden sind. Das gezielte Nachfragen nach einzelnen Informationen und nach Zusammenhängen zwischen einzelnen Aussagen hält zum genauen Lesen an und fordert ggf. ein wiederholendes Lesen einzelner Textpassagen. Der reziproke Dialog zwischen den Schülern ähnelt bei der Strategie „Verständnisorientierte Fragen stellen“ einem Quiz.

Zusammenfassen (Summarizing)

Die Leitfrage lautet: Was ist der Kern des Textabschnitts? Das Wichtigste eines Textabschnittes soll in einem einzigen Satz zusammengefasst werden! Diese Strategie begünstigt die Konzentration auf den Kern der Sache und befähigt den Leser, vornehmlich die wichtigsten Informationen zu fokussieren und Nebensächliches im Text nicht zu beachten. Die Reduktion auf eine Kernaussage nötigt dazu, Sinn und Gehalt eines Textes mit eigenen Worten auf den Punkt zu bringen. Eine wichtige Hilfe für die Formulierung einer guten Zusammenfassung ist das Markieren zentraler Informationen und Sätze. Alternativ kann auch eine Aussage formuliert werden, die sich als Überschrift für einen Textabschnitt eignet.

Vorhersagen (Prediction)

Die Leitfrage lautet: Wie wird der Text weitergehen? Die Strategie Vorhersagen nimmt den Fortgang des Textes in den Blick und richtet die Aufmerksamkeit auf erwartbare Ereignisse und Fortsetzungen, die der Text nahe legt. Mit der Hypothesenbildung wird noch einmal das bisherige Textverständnis überprüft, das eigene Vorwissen über ähnliche Begebenheiten aktiviert und die Sinnerwartung stimuliert. Die Strategie hat eine stark motivierende Funktion, weil die Leser ein gesteigertes Interesse entwickeln, ob sich ihre Leseerwartungen bewahrheiten oder als falsch erweisen.

Diese Strategien werden beim Reziproken Lesen von den Schülern in einer Kleingruppe angewendet. Bevor die kooperative Arbeitsweise in den Leseteams dargestellt wird, mag ein Unterrichtsprotokoll einen anschaulichen Einblick in den Ablauf eines reziproken Leseprozesses geben.

Die Lehrerin (L) hat gerade einen kurzen Textabschnitt über "Taucher" vorgelesen, und Schüler 1 (S1) hat für die folgende Besprechung des Abschnittes zunächst die Lehrerrolle übernommen:

<u>Zeile</u>	Akteur	Wortbeitrag
1	S1	„Meine Frage ist: Was braucht ein Taucher, wenn er sich unter Wasser begibt?
	S2	Eine Uhr.
	S3	Flossen.
5	S4	Einen Gurt.
	S1	Das sind alles gute Antworten.
	L	Gute Arbeit! Ich habe auch eine Frage. Warum trägt der Taucher einen Gurt, was ist daran so Besonderes?
10	S3	Es ist ein schwerer Gurt und macht, dass der Taucher nicht an die Oberfläche getrieben wird.
	L	Sehr gut!
	S1	Nun meine Zusammenfassung. In diesem Abschnitt ging es darum, was Taucher mitnehmen müssen, wenn sie tauchen.
15	S5	Und auch darum, warum sie diese Dinge brauchen.
	S3	Ich glaube, wir sollten klären, was das Wort "gear" bedeutet.
	S6	Das sind eben diese speziellen Dinge, die sie brauchen.
	L	Ein anderes Wort für "gear" wäre hier "Ausrüstung", die Ausrüstung, die das Tauchen erleichtert.
20	S1	Ich glaube, ich habe keine Vorhersage.
	L	Nun, wir haben in dieser Geschichte gehört, dass die Taucher bei ihrer Arbeit "viele fremdartige und wundervolle Tiere" sehen. Meine Vorhersage ist, dass nun einige dieser Tiere beschrieben werden. Von welchen fremdartigen Tieren im Ozean habt ihr schon gehört?
25	S6	Tintenfische.
	S3	Wale?
	S5	Haie!
	L	Hören wir die Geschichte weiter, dann werden wir es herausfinden. Wer wird diesmal unser Lehrer sein?“

(Aeschbacher 1989, 195f)

Die Klasse hat offenkundig schon einige Übung in der Methode des Reziproken Lesens, aber die Lehrerin beteiligt sich noch und unterstützt die Schüler bei der Anwendung der Strategien. In dem Fallbeispiel kommen alle vier Lesestrategien zum Zuge; dies sei durch einige Kommentare demonstriert.

Zeile	Akteur	Kommentar
1	S1	S1 stellt als temporärer Lehrer eine Frage, die sich aus dem Text beantworten lässt (<i>Strategie Fragen</i>).
2-4	S2,S3, S4	Mitschüler, die sich melden und von S1 aufgerufen werden, beantworten die Frage.
5	S1	Schüler 1 nimmt seine Rolle als Lehrer sehr ernst und belobigt die Antwortenden.
6-7	L	Die Lehrerin steuert ihrerseits ein Gesamtlob sowie eine weitere Frage bei (<i>Strategie Fragen</i>).
11-12	S1	S1 formuliert eine Zusammenfassung (<i>Strategie Zusammenfassen</i>),
13	S5	die von einem Mitschüler ergänzt wird (<i>Strategie Zusammenfassen</i>).
14	S3	Schüler S3 verlangt eine Wortklärung, nachdem S1 das Wort „gear“ nicht für erklärungsbedürftig befunden hatte (<i>Strategie Klären</i>).
18	S1	S1 passt ebenso bei der <i>Strategie Vorhersagen</i> .
19	L	Daher springt die Lehrerin mit einer Vorhersage ein (<i>Strategie Vorhersagen</i>) und aktiviert das Vorwissen der Schüler.
		Schließlich signalisiert sie den Übergang zum nächsten Textabschnitt, für dessen Besprechung ein anderer Schüler als "Lehrer" eingesetzt wird.

2.2 Das kooperative Lehren und Lernen

Bei der Methode des Reziproken Lesens werden die beschriebenen Lesestrategien Klären, Fragen, Zusammenfassen, Vorhersagen in einem klar strukturierten Gespräch konsequent und systematisch angewendet. Ein gemeinsamer Text wird in Kleingruppen abschnittsweise gelesen. Ein Schüler übernimmt für jeweils einen Textabschnitt die Lehrerrolle („Teamchef“, „Lehrer-Schüler“, „Gruppenkapitän“) und moderiert das Gespräch. Der Kern der Methode ist der reziproke Dialog, in dem die Teilnehmer einer Lesegruppe sich durch wechselseitiges Lehren und Lernen den Text erschließen. Der Verlauf einer Lesestunde bzw. einer Trainingseinheit soll nun im Detail beschrieben werden.

- Die Lehrperson wählt einen ansprechenden und altersgemäßen Text aus. Der Text sollte einen mittleren Schwierigkeitsgrad besitzen, damit er auch von den Schülern ein strategisches Leseverhalten herausfordert. Der Schwierigkeitsgrad ist dann richtig, wenn die einzelnen Schüler alleine beim sinnverstehenden Lesen Mühe hätten und zum Textverstehen deshalb die Unterstützung der Gruppe gebrauchen können. Als Lesematerial kommen sowohl literarische Geschichten als auch Sachtexte in Frage. Der ausgewählte Text wird in sinnvolle und übersichtliche Abschnitte von etwa vier bis sechs Sätzen gegliedert.

- Die gesamte Klasse wird in kleine Gruppen mit vier oder fünf Schülern aufgeteilt. Die Lesegruppen sollen hinsichtlich ihrer Lesekompetenz heterogen zusammengesetzt sein. Die Anwesenheit lesestarker Schüler ist in den Gruppen unbedingt erforderlich, damit die lesechwachen Schüler sie als Modelle für die Anwendung der Strategien nutzen können.
- Für die Anwendung der Strategie Klären werden vorbereitend Nachschlagewerke oder andere Informationsquellen bereitgestellt.



Abb. 1: Rollenbilder und Strategieabfolge aus dem Förderprogramm „Lesetraining mit Käpt’n Carlo“ (Spörer u.a. 2016)

- In den Lesegruppen werden laminierte Rollenkartchen ausgegeben, mit denen die vier Lesestrategien an die einzelnen Teammitglieder verteilt werden. Jedes Kind ist für eine Lesestrategie zuständig (Abb. 1). Bei Fünfergruppen übernimmt das fünfte Kind die Lehrerrolle und moderiert den ersten Lesezyklus.
- Das Lehrer-Kind beginnt. Es liest selbst die Überschrift des Textes laut vor und fordert dann die anderen Teammitglieder auf, ihr Vorwissen zu aktivieren und Vorhersagen über den möglichen Inhalt des Textes zu machen. Die Vorhersagen können in einem Satz schriftlich protokolliert werden.
- Jetzt werden die Texte in der Gruppe verteilt. Der Leseprozess beginnt mit einer individuellen Lesephase. Alle Teammitglieder lesen leise den ersten Abschnitt des Textes. Sie wenden in dieser Lesephase vertraute Texterschließungstechniken wie Markieren oder Randnotizen machen an. Alternativ kann der „Teamchef“ auch jemand aus der Gruppe bestimmen, der den Text laut vorliest. Der Teamchef coacht dann den Vorleser bei Fehlern: „Lies bitte das Wort oder den Satz noch einmal!“ Das laute Vorlesen empfiehlt sich, wenn das Hörverstehen gefördert werden soll oder wenn schwache Leser, etwa Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen, in der Gruppe sind.
- Als erstes Gruppenmitglied wird der Schüler mit der Strategie Klären aufgerufen (Schüler K). Der Schüler K benennt zunächst selbst unbekannte Wörter, identifiziert schwierige Textstellen, erbittet Beispiele oder ähnliche Erfahrungen. Die anderen Gruppenmitglieder beantworten

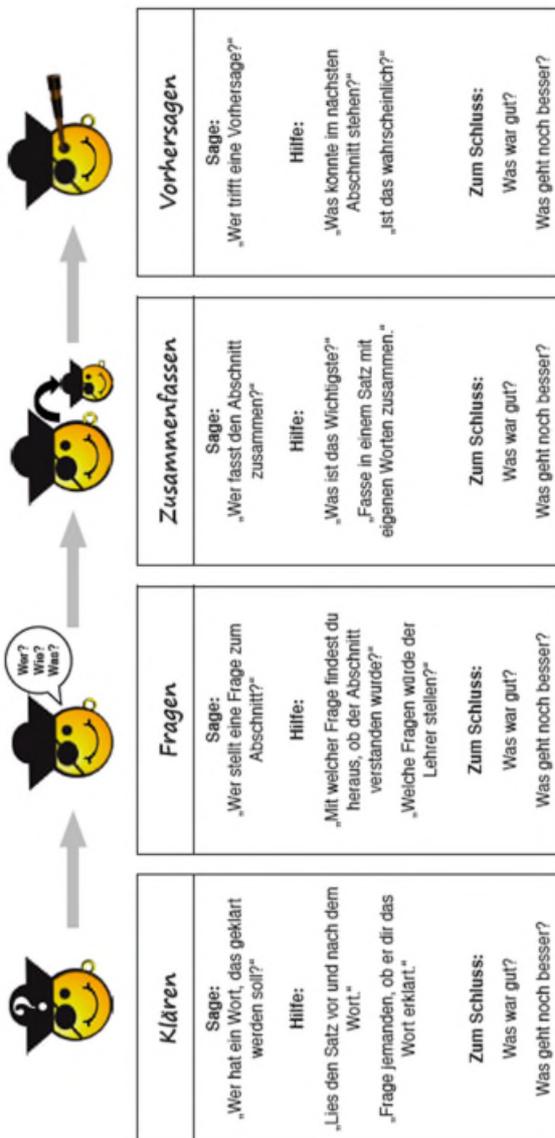
die Fragen und erhalten dann Gelegenheit, ihrerseits Verständnisfragen zu stellen und mit der Gruppe Unklarheiten zu besprechen.

- Als nächster übernimmt der Schüler mit der Strategie Fragen die Lehrerrolle (Schüler F). Unter Verwendung vielfältiger W-Fragen werden wie in einem Quiz die wichtigsten Informationen eines Textabschnittes abgefragt. Die Teammitglieder beantworten die gestellten Fragen und korrigieren oder ergänzen sich wechselseitig. Auch sie dürfen dann Fragen äußern, die sich immanent aus dem Text beantworten lassen.
- Der Stab wird nun weitergereicht an den Schüler Z, der für die Strategie Zusammenfassen zuständig ist. Schüler Z macht zunächst selbst einen Vorschlag für eine Zusammenfassung, der dann von den anderen Teammitgliedern gewürdigt, gegebenenfalls modifiziert oder durch eine bessere Zusammenfassung ersetzt wird.
- Der nächste Schüler V ist mit der Strategie Vorhersagen beauftragt und wagt als erster eine Prognose über den weiteren Textverlauf. Sein Vorschlag ist wiederum Gegenstand einer abwägenden Prüfung in der Gruppe, der natürlich auch die Chance zu alternativen Vorhersagen eingeräumt wird.
- Das Lehrer-Kind L gibt zum Abschluss eines Zyklus der gesamten Gruppe oder einzelnen Teammitgliedern ein Feedback und reicht dann den Lehrer-Stab an den nächsten Schüler weiter.
- Nach jedem Textabschnitt wechseln alle Teammitglieder ihre Rollen. Der Schüler K übernimmt nun die Strategie Fragen, der Schüler F moderiert die Strategie Zusammenfassen, Schüler Z ist jetzt für die Strategie Vorhersagen zuständig und der vormalige Schüler V wird mit der Strategie Klären beauftragt. Die Aufgaben kreisen im Uhrzeigersinn, alle Teammitglieder geben symbolisch ihre Rollenkarten weiter.
- Mit dem Lesen des nächsten Textabschnittes beginnt der nächste Zyklus. Zunächst wird jeweils die Prognose aus der vorherigen Leserunde in den Blick genommen: „Welche Vorhersage ist eingetroffen?“ Alle weiteren Textabschnitte werden in ritualisierter Form mit der gleichen Abfolge der Lesestrategien bearbeitet. Alle Teammitglieder schlüpfen von Abschnitt zu Abschnitt in eine neue Rolle.
- Am Ende einer Leserunde haben alle Teammitglieder jede der vier Lesestrategien sowohl einmal als Lehrer moderiert als auch als Schüler bei anderen Schülern modellhaft erlebt. Alle sind mal Lehrer und alle sind mal Schüler gewesen, und alle haben alle vier Lesestrategien modellhaft erlebt und selbst praktiziert. Dieses **Wechselseitige Lehren und Lernen** wird auch als WELL-Methode bezeichnet und ist das herausragende Güte Merkmal des Reziproken Lesens.

Das „Logbuch für Gruppenkapitäne“ (Spörer u.a. 2016, 13) fasst den gesamten Ablauf einer Trainingseinheit in einer kompakten Grafik zusammen.

Logbuch für Gruppenkapitäne

1. Suche ein Mitglied deiner Gruppe aus, das den Abschnitt vorliest.
2. Sage ihm, ob es gut gelesen hat und was noch besser werden kann.
3. Versteht gemeinsam den Abschnitt mit Hilfe der vier Lesestrategien.



4. Bestimme den nächsten Gruppenkapitän und reiche das Logbuch an ihn weiter.

Abb. 2: Rollenkarten und Strategieabfolge aus dem Förderprogramm „Lesetraining mit Käpt’n Carlo“ (Spörer u.a. 2016)

3. Implementation der Methode

Die Strategien des Reziproken Lesens müssen in einer mehrstündigen Einführungsphase gelernt werden! In den ersten Übungseinheiten liest die Lehrperson einen Textabschnitt laut vor und demonstriert dann modellhaft, wie sie sich mit Hilfe der vier Strategien den Inhalt des Textes erschließt. Für die modellhafte Demonstration wird die Methode des „lauten Denkens“ genutzt. Die Lehrkraft „veröffentlicht“ durch lautes Verbalisieren ihre mentalen Prozesse bei der Anwendung der Strategien:

- „Den Abschnitt habe ich gelesen und verstanden, nun will ich ihn zusammenfassen. Dazu schaue ich mir noch einmal die Textstellen an, die ich markiert habe, denn die enthalten je die wichtigsten Informationen!“ (Zusammenfassen).

- „In dem Textteil wird ganz allgemein über die Tiere des Waldes gesprochen. Ich vermute deshalb, dass nun einzelne Tiere des Waldes genauer beschrieben werden!“ (Vorhersagen).

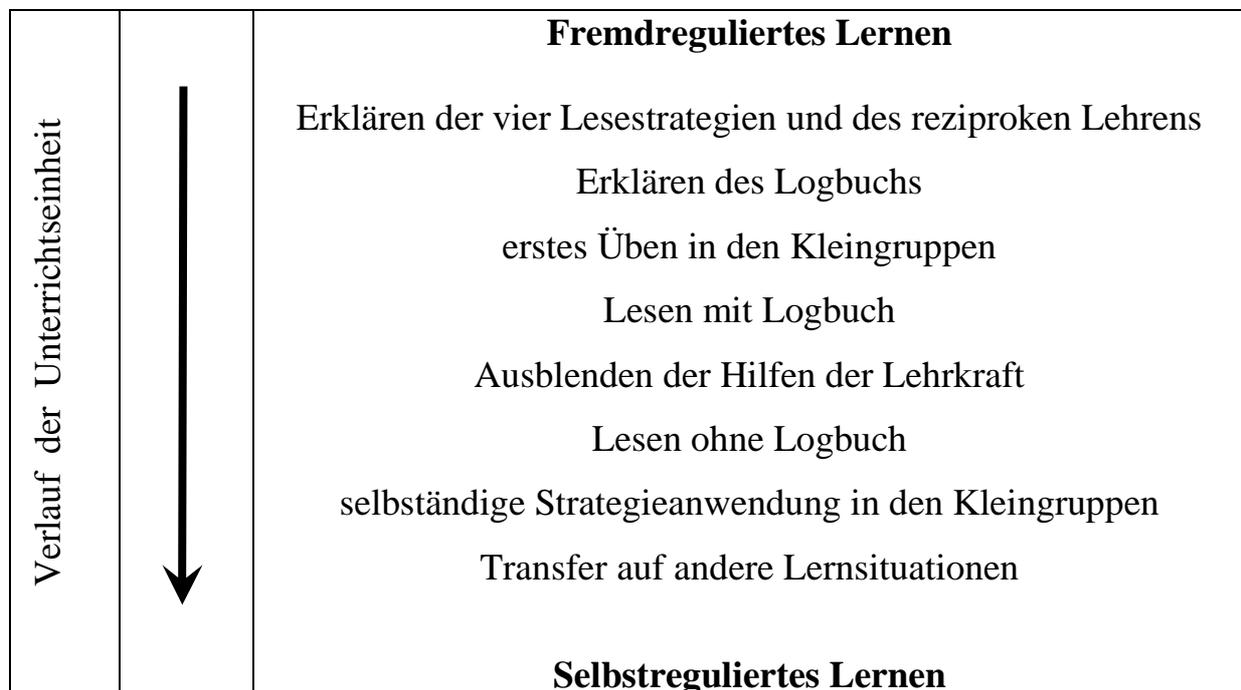


Abb. 3: Vom fremd- zum selbstregulierten Lernen (Spörer u.a. 2016, 17)

Die Schüler erfahren durch das laute Denken die internen, handlungsleitenden Gedanken der Modellperson. Die Schüler beobachten die Lehrperson, hören dem lauten Verbalisieren genau zu und sind dann in der Lage, die modellhaft demonstrierten Strategien nachzuahmen. Nach wiederholtem Modelllernen verwandeln sich die Zuschauer und Zuhörer in Akteure. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen immer mehr die Rolle als temporärer Lehrer, der den Mitgliedern der Gruppe die Anwendung der Strategien vormacht, sowie die Schülerrolle, in der sie anderen zuhören und beobachten, wie diese die Lesestrategien anwenden. In dem stetigen Rollenwechsel liegt das reziproke Moment der Methode. Am Anfang des Trainings beginnt immer die Lehrperson und macht noch einmal am ersten Textabschnitt die Anwendung der Strategien vor, um durch die Wiederholung das imitierende Nachahmen der Schüler zu unterstützen. Die Lehrperson zieht sich dann zunehmend aus ihrer Rolle als Modell und Moderator zurück und überträgt die Verantwortung für den Leseprozess zunehmend an die Schüler. Für die Einführungs- und Festigungsphase müssen etwa 10 bis 15 Lesestunden veranschlagt werden. In der Abbildung 3 ist dargestellt, wie in einem Trainingsprogramm sukzessiv der Weg vom fremdgesteuerten zum selbstgesteuerten Lesen gegangen wird.

4. Empirische Wirksamkeit

Die Entwicklung der Methode wurde von Anfang durch empirische Evaluationen begleitet. Die Autorinnen Palincsar und Brown (1984) berichten über einen kontrollierten Unterrichtsversuch mit "Reziprotem Lehren", der sich über vier Wochen erstreckte und 15 Lektionen umfasste. An der experimentellen Studie nahmen leseschwache Siebt- und Achtklässler teil, die vorher durchschnittlich nur 40 % der Fragen eines standardisierten Leseverständnistests richtig beantwortet hatten. Nach dem Kurs erreichten sie 70-80 % richtige Testantworten und konnten damit zum normalen Klassendurchschnitt aufschließen. Dieser beeindruckende Leistungsgewinn konnte auch noch Wochen und Monate später nach dem Training in Tests zum Leseverständnis nachgewiesen werden.

Die weiteren Forschungen reihen sich zu einer Erfolgsgeschichte auf, die in Sammelreferaten nachzulesen ist (Büttner u.a. 2012; Büttner u.a. 2015; Demmrich/Brunnstein 2004; Koch/Spörer 2016; Philipp 2010; Walter u.a. 2012). Zu guter Letzt kann als prominenter Kronzeuge John Hattie angeführt, der in seiner Mega-Metaanalyse dem Reziproken Lehren eine hohe Effektstärke von $d=0,74$ attestiert (Hattie 2013, 241), verbunden mit der bedenkenswerten Empfehlung: „Die Effekte sind am höchsten, wenn vor Beginn des Lehrdialogs kognitive Strategien explizit unterrichtet werden“ (Hattie 2013, 242).

Die beachtlichen kognitiven Lernerfolge beim Reziproken Lesen sind sicherlich durch die rahmende Theorie des selbstregulierenden Lernens und das darin eingebundene Modelllernen (Kapitel 3) lerntheoretisch gut zu erklären. Dank des „lauten Denkens“ sehen die Schüler am Modell, mit welchen Verfahren man sich ein tiefes Verständnis eines Textes erschließen kann. Hier soll eine weitere, eher ungewöhnliche Erklärung ins Spiel gebracht werden, nämlich eine konstruktivistische Sichtweise. Der Konstruktivismus versteht Lernen nicht als eine passive Abbildung von Wirklichkeit, sondern als einen selbständigen Akt der Wissenskonstruktion. Ein Lesetext wird von den Schülern mit den vier Lesestrategien gründlich durchgearbeitet. Die Schüler markieren, befragen, verdichten, prognostizieren – der Text wird „nach allen Regeln der Kunst“ bearbeitet und dadurch das Textverständnis strategisch erarbeitet. Durch die Verknüpfung des elaborierten Textverständnisses mit den bisherigen Wissensbeständen konstruieren die Schüler zunächst ein subjektives Verständnis des Textes. Diese subjektive Konstruktion von Wissen und Bedeutungen ist die eine Seite konstruktivistischen Lernens, die andere Seite ist die Ko-Konstruktion. Die eigene, subjektive Wissenskonstruktion eines Lesers wird in der Gruppe mitgeteilt und gleichsam „veröffentlicht“. Das eigene Textverständnis eines Schülers muss sich in den dialogischen Aushandlungen mit den Gruppenmitgliedern bewähren. Die Gruppe redet gleichsam beim Konstruieren noch ein Wort mit. Das Endresultat eines Textverständnisses ist also auch ein Ergebnis der Ko-Konstruktion in sozialen Interaktionsprozessen.

Etwas salopp formuliert: Die subjektive Konstruktion von Wissen ist zu guter Letzt auch das Ergebnis von „Gruppenarbeit“. Nach konstruktivistischem Lernverständnis ist der reziproke Dialog im Konzept des Reziproken Lesens das Geheimnis eines tiefen Textverstehens und einer wirksamen Aneignung von Lesekompetenz.

Im deutschsprachigen Raum hat insbesondere Rainer Benkmann sich für ein konstruktivistisches Verständnis von Lernbeeinträchtigungen und von Lernprozessen stark gemacht (Benkmann 1998) und wegen der Bedeutung konstruktivistischer Interaktionsprozesse in logischer Konsequenz unermüdlich für die Anwendung kooperativer Methoden plädiert (Benkmann 2010).

Literatur

1. Förderprogramme

Buick, Stephanie /Gold, Andreas /Mokhlesgerami, Judith (2006): *Wir werden Textdetektive*. Lehrermanual. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Munser-Kiefer, Meike /Kirschhock, Eva-Maria (2014): *Lesen im Leseteam trainieren: Prämiertes, praxiserprobtes Programm zur modernen Förderung der Lesekompetenz* (3. und 4. Klasse). 2. Aufl. Donauwörth: Auer

Spörer, Nadine /Koch, Helvi /Schünemann, Nina /Völlinger, Vanessa A. (2016): *Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo für 4. und 5. Klassen*. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung des verstehenden und motivierenden Lesens. Göttingen: Hogrefe

2.Selbstreguliertes Lernen

Klauer, Karl Josef /Leutner, Detlev (2012): *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz

3. Kooperatives Lernen

Borsch, Frank (2015): *Kooperatives Lernen. Theorie - Anwendung - Wirksamkeit*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer

Brüning, Ludger /Saum, Tobias (2009): *Erfolgreich lernen durch Kooperatives Lernen*. 2 Bände. Essen: Neue Deutsche Schule

Huber, Anne (Hrsg.) (2004): *Kooperatives Lernen - kein Problem*. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Klett

Weidner, Margit (2005): *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Das Arbeitsbuch. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer

4. Reziprokes Lesen

Aeschbacher, Urs (1989): Reziprokes Lehren. Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, S. 194-204

Demmrich, Axel /Brunstein, Joachim C. (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch "Reziprokes Lehren". In: Lauth, Gerhard W. /Grünke, Matthias /Brunstein, Joachim C.

- (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. (S. 279-290) Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie
- Munser-Kiefer, Meike (2012): Lesen im Leseteam trainieren. In: Philipp, Maik /Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze*. (S. 100-115) Seelze: Klett und Kallmeyer
- Palincsar, Annemarie S. /Brown, Ann L. (1984): Reciprokal Teaching of Comprehension Fostering und Comprehension.Monitoring Activities. In: *Cognition and Instruction*, 2, S. 117-175
- Philipp, Maik /Schilcher, Anita (Hrsg.) (2012): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze*. Seelze: Klett und Kallmeyer

5. Weitere Literatur

- Benkmann, Rainer (1998): *Entwicklungspädagogik und Kooperation. Sozial-konstruktivistische Perspektiven der Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule*. Weinheim: Beltz
- Benkmann, Rainer (2010): Kooperation und kooperatives Lernen unter erschwerten Bedingungen inklusiven Unterrichts. In: Kaiser, A. /Werner, B. /Schmetz, D. /Wachtel, P. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung. Behinderung, Bildung und Partizipation*. (S. 125-135) Stuttgart: Kohlhammer (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik., Band 3)
- Borsch, Frank et al. (2002): Kooperatives Lernen in Grundschulen: Leistungssteigerung durch den Einsatz des Gruppenpuzzles im Sachunterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49, S. 172-183
- Büttner, Gerhard /Decristan, Jasmin /Adl-Amini, Katja (2015): Kooperatives Lernen in der Grundschule. In: Huf, Christina /Schnell, Irmtraud (Hrsg.): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. (S. 207-220)Stuttgart: Kohlhammer
- Büttner, Gerhard /Warwas, Jasmin /Adl-Amini, Katja (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2, S. 14 S.
- Hasselhorn Marcus /Gold, Andreas (2006): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren: Schneider
- Koch, Helvi /Spörer, Nadine (2016): Effekte des Reziproken Lehrens im Vergleich mit einer von Lehrkräften konzipierten Unterrichtseinheit zur Förderung der Lesekompetenz. In: Philipp, Maik /Souvignier, Elmar (Hrsg.): *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. (S. 123-148)Münster: Waxmann
- Philipp, Maik (2010): Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel Lesestrategie-Trainings. Teil 1: Definitionen, empirische Evidenz und Programmvergleich. In: *www.leseforum.ch*, S. 1-14
- Philipp, Maik (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In: Philipp, Maik /Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze*. (S. 38-59) Seelze: Klett und Kallmeyer
- Philipp, Maik /Souvignier, Elmar (Hrsg.) (2016): *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann
- Souvignier, Elmar (1999): Kooperatives Lernen in Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungsschwierige. In: *Sonderpädagogik* 29, 1, S. 14-25

- Souvignier, Elmar (2007): Kooperatives Lernen. In: Walter, J. / Wember, F. B. (Hrsg.): *Sonderpädagogik des Lernens*. Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2. (S. 452-466)Göttingen
- Trautwein, Luisa (2008): "Reciprocal Teaching" - Leseverstehens-Training in der Praxis. In: *Praxis Deutsch* 35, 1, S. 21-26
- Walter, Jürgen /Die, Sarah /Petersen, Anna (2012): Kooperatives Lernen auf der Basis von Lesetandems.Entwicklung und Evaluation eines tutoriellen Lesetrainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63, 11, S. 448-464