

Zweitveröffentlichung



Wöhler, Linda; Reitbrecht, Sandra

Modelliertranskripte anleiten : Modellierkompetenz anbahnen

Datum der Zweitveröffentlichung: 21.05.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-115216x

Erstveröffentlichung

Wöhler, Linda; Reitbrecht, Sandra (2020): Modelliertranskripte anleiten : Modellierkompetenz anbahnen, in: Christian Fridrich, Gabriele Frühwirth, Ruth Petz, u. a. (Hrsg.), Forschungsperspektiven 12, Wien [u.a.]: Lit-Verl., S. 71–89.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Modelliertranskripte anleiten – Modellierkompetenz anbahnen

Linda Wöhrer, Sandra Reitbrecht

Abstract Deutsch

Der Beitrag greift die Frage auf, wie das Modellieren von Lesestrategien als zentrale Lehrhandlung für den Leseunterricht in der Primarstufenlehrerinnen- und Primarstufenlehrerbildung angebahnt werden kann. Nach einer einleitenden Klärung zentraler Begriffe zu Lesestrategien und zum Modelllernen wird ein Lehrveranstaltungskonzept näher beschrieben, das an der Pädagogischen Hochschule Wien im Wintersemester 2019/20 umgesetzt wurde. Kern des Konzepts war das Erstellen und kooperative Überarbeiten sogenannter Modelliertranskripte. Die Analyse dieser Transkripte aus der Lehrveranstaltung zeigt, dass es Studierenden bereits durchaus gelingt, Prozeduren des Modellierens erfolgreich umzusetzen, ihre handlungsorientierten Kompetenzen für die Strategievermittlung also zu erweitern.

Schlüsselwörter

Modellieren, Erklärkompetenz, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lesestrategien, Deutschdidaktik, Primarstufe

Abstract English

This article deals with the question of how modelling of reading strategies in reading instruction can be initiated as a central competence of primary school teachers in pre-service teacher education. After an introductory clarification of key terms on reading strategies and model learning, a course concept is described in more detail that was implemented at the University College of Teacher Education Vienna in winter semester 2019/20. The core concept was the development as well as cooperative revision of so-called modelling transcripts. The analysis of these transcripts shows that students already succeed in trans-

ferring their modelling practices and thus expanding their action-oriented competences for strategy instruction.

Keywords

modelling, explanatory competence, pre-service teacher education, reading strategies, language didactics, primary school education

Zu den Autorinnen

Linda Wöhrer, Mag.^a BEd MA; Pädagogische Hochschule Wien, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Wien (IBS), Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK).

Kontakt: linda.woehrer@phwien.ac.at

Sandra Reitbrecht, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Pädagogische Hochschule Wien, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Wien (IBS), Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK).

Kontakt: sandra.reitbrecht@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Graham & Harris (2018) belegen in einer Meta-Analyse, dass didaktische Konzepte, in denen Strategien modelliert werden, hohe Effektstärken erreichen. Modellieren heißt dabei, dass das Anwenden von Lese- oder Schreibstrategien kommentiert vorgezeigt und damit für Schülerinnen und Schüler beobachtbar und nachvollziehbar wird (siehe genauer Kapitel 1.2).

Betrachtet man diese Befunde aus der Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, so ergibt sich daraus die zentrale Frage, wie Lehrende zum Modellieren angeleitet werden können, damit sie als Modelle für Lernende aktiv werden und entsprechende didaktische Konzepte der Strategievermittlung in ihren Unterricht implementieren können. Der vorliegende Beitrag greift diese Fragestellung auf und ordnet sich damit in eine bislang nur sehr schwach etablierte Forschungslinie zum Modellieren ein: Während nämlich zur Wirksamkeit sogenannter Modelllernkonzepte eine beachtliche und auch stetig wachsende Zahl an Untersuchungen vorliegt (vgl. als Beleg dafür die oben zitierte Meta-Analyse von Graham & Harris (2018) sowie weitere Studien der letzten Jahre, z.B. Finlayson & McCrudden 2019), bezeichnen sowohl Philipp

(2014, S. 180f.) als auch MacArthur (2018, S. 248) die Auseinandersetzung mit Lehrkompetenzen für das Modellieren nach wie vor als Forschungsdesiderat. Betrachtet man die Forschungslage im Detail, so beschäftigten sich in den letzten Jahren einzelne Studien mit erfolgreichen Implementierungen von Modelllernkonzepten im Unterricht und der damit einhergehenden Lehrkompetenzentwicklung (Koster, Bouwer & van den Bergh 2017; McKeown, FitzPatrick et al. 2018). Diese Studien nehmen allerdings bereits berufstätige Lehrende in den Blick. Für die Auseinandersetzung mit dem Modellieren in der Ausbildung von Lehrenden konnte in der recherchierten Fachliteratur hingegen nur ein Beleg ausgemacht werden, der sich zudem ausschließlich mit dem Zugewinn an deklarativem Faktenwissen zum Modelllernen bei Lehramtsstudierenden unter dem Einsatz unterschiedlicher Lernformate auseinandersetzt (Roming, Sundeen et al. 2018).

Der vorliegende Beitrag geht daher konkret den Fragen nach, wie Lehramtsstudierende während des Studiums bereits erste Erfahrungen für die Lehrhandlung des Modellierens sammeln und wie zentrale handlungsorientierte Kompetenzen für das Modellieren angebahnt werden können. In seinem Aufbau nimmt der Beitrag zunächst eine Bestimmung zentraler Begriffe vor: So widmet er sich dem Strategiebegriff, wobei hier mit Blick auf den Lehrveranstaltungskontext und die Studierendenzielgruppe konkret Lesestrategien für die Förderung rezeptiver Textkompetenz im Deutschunterricht der Primarstufe besprochen werden, und bestimmt in weiterer Folge die ebenfalls zentralen Begriffe Modellieren und Modelliertranskript. Anschließend erfolgt eine Darstellung des Lehrveranstaltungskonzepts, in dem Lehramtsstudierende für die Primarstufe durch fachlichen Input und Peer-Lerngelegenheiten zur Er- und Überarbeitung von Modelliertranskripten angeleitet wurden (Kapitel 2), sowie die Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens der Studie (Kapitel 3). Kapitel 4 zeigt die Ergebnisse der Analyse der Modelliertranskripte, das abschließende Fazit diskutiert diese im Sinne einer Evaluierung des Lehrveranstaltungskonzepts mit einem Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen.

1.1 Lesestrategien als Lehr-/Lernziel in der Primarstufe

Geübte Leserinnen und Leser lesen erfolgreich Texte, ohne genau zu wissen, wie sie das tun. Ein für das Leseverständnis wesentlicher Faktor ist die Leseflüs-

sigkeit¹. Doch diese alleine reicht noch nicht aus, um einen Text verstehen zu können. So wenden geübte Lesende unbewusst auch Lesestrategien an: „Lesestrategien sind prinzipiell bewusstseinsfähige, häufig automatisierte Handlungsfolgen, die eingesetzt werden, um Leseziele zu erreichen.“ (Rosebrock & Nix 2017a, S. 73)

In der Primarstufe ist insbesondere die Ausbildung einer Lesemotivation für die Lernenden zentral. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Lesefreude entwickeln, die durch die Automatisierung des Leseprozesses an sich sowie durch das Leseverstehen erreicht werden soll. Um das Leseverstehen sukzessive zu fördern, bedarf es eines breiten Spektrums an Lesetechniken bzw. Lesestrategien². Diese müssen von den Lernenden zieladäquat im Leseprozess eingesetzt und angewendet werden, um das Leseverstehen zu sichern und dabei vor allem auch die hierarchiehöheren Leseprozesse (dazu zählt neben der globalen Kohärenzbildungsfähigkeit, die Fähigkeit Superstrukturen zu erkennen und Darstellungsstrategien zu identifizieren) (vgl. Rosebrock & Nix 2017a, S. 19) erfolgreich zu meistern.

Lesenovizinnen und -novizen, also v.a. Lernende in der Primarstufe, muss dieses komplexe mentale Handeln zugänglich gemacht werden. Daher ist es die Aufgabe von Lehrenden, Leselernende in diesem Lernprozess zu unterstützen und Lesestrategien gezielt zu vermitteln. Das übergeordnete Lehrziel ist es dabei, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg zu einem lesezieladäquaten und selbstregulierten Einsatz von Lesestrategien zu begleiten. Gängige Leseziele im schulischen Unterricht sind neben dem detaillierten Verstehen von Texten zum Beispiel das gezielte Entnehmen von Informationen, das Identifizieren von Hauptgedanken eines Textes sowie das Erschließen von Textintentionen (vgl. Rosebrock & Nix 2017a, S. 74).

Hinsichtlich der Vermittlung von Strategien gilt es auf diesem Lern-/Lehrweg zwei Schritte zu unterscheiden: Der erste Schritt umfasst das Erlernen einzelner (kognitiver) Strategien, die aus didaktischer Perspektive oftmals in Stra-

¹ Ausführliche Informationen zur Leseflüssigkeit finden sich z.B. in Rosebrock, Nix et al. 2017b.

² Rosebrock & Nix (2017a, S. 75) unterscheiden zwischen Lesetechniken und Lesestrategien. Sie verstehen unter einer Lesetechnik eine Arbeitstechnik, die erst dann als Strategie bezeichnet wird, wenn sie auf ein Ziel hin ausgerichtet ist. Philipp (2015, S. 42f.) und Wildemann und Fornol (2016, S. 276f.) hingegen verwenden den Begriff „Strategie“ für geplantes Vorgehen beim Lesen *vor*, *während* oder *nach* der Lektüre.

tegien *vor*, *während* und *nach dem Lesen* gegliedert werden. Lesestrategien vor der Lektüre dienen dazu, das Vorwissen zu aktivieren und eine Erwartungshaltung aufzubauen. Es kann zum Beispiel ein Bildimpuls als Einstieg in die Lektüre dienen. Während und/oder nach dem Lesen kann zwischen *ordnenden*, *elaborierenden* und *wiederholenden* Lesestrategien unterschieden werden (vgl. Rosebrock & Nix 2017a, S. 80f.). Ordnend bedeutet, dass der Text strukturiert wird, indem beispielsweise wichtige Stellen markiert oder Überschriften gefunden werden. Elaborierende Strategien beziehen Vorwissen, Gefühle und innere Bilder der oder des Lesenden mit ein. Philipp (2015, S. 42) zufolge werden dadurch Textinhalte dauerhaft im Gedächtnis verankert. Um das Textverständnis zu vertiefen, bieten sich wiederholende Strategien an, indem Textstellen erneut gelesen werden. Eine ausführliche Liste für geeignete Lesestrategien in der Primarstufe findet sich beispielsweise im Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ (vgl. BIFIE 2016, S. 35).

Ist die oder der Lesende darüber hinaus in der Lage den eigenen Leseprozess zu überwachen, so spricht man vom Einsatz metakognitiver Strategien, deren Erlernen und erfolgreiches Anwenden einen zweiten zentralen Schritt auf dem Weg zum kompetenten Leser bzw. zur kompetenten Leserin darstellen. Das bedeutet, dass die oder der Lesende den Lesevorgang planen, überwachen und modifizieren kann, wenn sich der gewünschte Leseerfolg nicht einstellt. Wenn also Verständnisprobleme auftreten, müssen diese registriert und die Strategie(n) adaptiert werden. Erst wenn auch dies erreicht ist, spricht man vom selbstregulierten Lesen.

1.2 Modellieren als Lehrhandlung

Eine gezielte Lesestrategienvermittlung fördert den kompetenten Umgang mit Texten, wie er soeben skizziert wurde, und muss daher trotz der Komplexität und Vielfältigkeit des Lesens schon im Unterricht in der Primarstufe begonnen werden. Modellieren als Lehrhandlung bedeutet in diesem Zusammenhang wie eingangs bereits erwähnt das kommentierte Vorzeigen der zu vermittelnden Strategie(n) und Handlungsabläufe. Für die Vermittlung von Lesestrategien kann man das Modellieren als Lehrperson im Unterricht umsetzen, indem man einen Text laut vorliest, dabei seinen Leseprozess an relevanten Stellen unterbricht und in diesen kommentierenden Passagen laut denkt, also

seine Gedankengänge beim Lesen ausspricht, bzw. gegebenenfalls auch Begleithandlungen (wie z.B. das Unterstreichen relevanter Textpassagen) an der Tafel oder über einen Beamer/ein Video sichtbar macht. Um dabei den oben genannten lesezieladäquaten und selbstregulierten Strategieeinsatz bei Lernenden anzubahnen und dabei sowohl die kognitive als auch die metakognitive Dimension des Strategieeinsatzes zu berücksichtigen, bedarf es allerdings einer präzisen Planung des Modellierprozesses sowie einer didaktisch intendierten Verdichtung der kommentierenden Passagen (vgl. Philipp 2015, S. 51).

Erstens gilt es darauf zu achten, deklaratives, prozedurales und konditionales Strategiewissen zu modellieren (vgl. Kapitel 4, Kategorie 1 in der Analyse). Das heißt, dass die Strategie mit einem konkreten Leseziel verknüpft dargeboten wird, dass sowohl Leseziel als auch Strategie explizit benannt werden und dass in den kommentierenden Passagen das Anwenden der Strategie in ihrer Prozessdimension sowie ihr Mehrwert für das Erreichen des Leseziels erfahrbar werden (vgl. Philipp 2015, S. 114). Angereichert werden kann der Kommentar dabei auch durch Alternativen, also durch das Nennen weiterer lesezieladäquater Strategien, aber auch durch das ausschließende Verbalisieren von Nicht-Beispielen, also Strategien, die sich in dem konkreten Fall nicht für das Erreichen des Leseziels eignen, um der interindividuellen Variation bei der Strategieanwendung gerecht zu werden und zugleich situationsadäquates Handeln zu modellieren (vgl. Kapitel 4, Kategorie 2 in der Analyse). Zudem kann der Transfer der Strategie auf andere Lesesituationen angebahnt werden, indem diese ebenfalls im Kommentar erwähnt werden (vgl. Kapitel 4, Kategorie 3 in der Analyse).

Zweitens gilt es neben dem Setzen von Zielen zu Beginn und dem Überprüfen der Lesezielerreichung am Ende des Leseprozesses die Selbst-Regulation auch während des Lesens zu modellieren. Erreicht werden kann dies, indem man als Lehrperson auch verbalisiert, wie man sich selbst beim Anwenden der Strategie mit Blick auf das konkrete Leseziel *überwacht*, also den Erfolg der Strategienutzung kontinuierlich prüft, das strategische Vorgehen gegebenenfalls modifiziert und sich für die weitere Strategieanwendung und das weitere Lesen motiviert (vgl. z.B. Mason 2018, S. 158; Kapitel 4, Kategorie 4 in der Analyse).

Da das Modellieren mit diesen verschiedenen Prozeduren eine kognitiv fordernde Tätigkeit darstellt, bietet es sich an, Modelliersequenzen in ihrem konkreten Wortlaut (oder zumindest stichwortartig) in sogenannten Model-

liertranskripten vorzubereiten. Für die Ausbildung von Lehrenden bilden derartige Modelliertranskripte zudem ein Tool, um an den eigenen Modellierkompetenzen zu arbeiten. Durch die Verschriftung unterliegt man nicht dem Zeitdruck wie beim mündlichen Modellieren. Zudem können die Transkripte auch für Peer-Feedback und Überarbeitungsschleifen genutzt werden. Die im folgenden Kapitel skizzierte Lehrveranstaltung nutzte genau dieses Potenzial.

2 Zentrale Komponenten des Lehrveranstaltungskonzepts

Um einen besseren Einblick sowohl in die Lehrveranstaltung „Diagnose und Förderung – Rezeptive Text- und Informationskompetenz“ als auch in die methodischen Abläufe der Studie gewinnen zu können, wird in diesem Kapitel auf zentrale Komponenten des Lehrveranstaltungskonzepts fokussiert. Die Daten für die vorliegende Untersuchung wurden im Rahmen der oben genannten Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien im Wintersemester 2019/20 erhoben, welche die Teilnehmenden als Pflichtveranstaltung des Schwerpunkts *Sprachliche Bildung* im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe besuchten. Der Lehrveranstaltungsbesuch wird für das 5. bzw. 6. Semester empfohlen, erfolgt also nach dem Besuch grundlegender Lehrveranstaltungen zur Deutschdidaktik (vgl. PH Wien 2020).

Neben wissenschaftlichen Grundlagen zu pädagogischer Diagnostik, standardisierten, halbstandardisierten und informellen diagnostischen Verfahren sowie der Analyse und Interpretation von Diagnosebefunden wurden in diesem Seminar auch evidenzbasierte Förderkonzepte und -strategien bearbeitet. Die prüfungsimmanente Lehrveranstaltung wurde für zwei Parallelgruppen zu unterschiedlichen Terminen angeboten. Die Pilotierung des Forschungsdesigns erfolgte in einer der Gruppen, die Erhebung der hier ausgewerteten Datensätze in der anderen Gruppe, welche aus 14 Studierenden bestand. Aus privaten Gründen konnten nur 12 Studierende die Lehrveranstaltung abschließen. Die gewonnenen Daten stammen daher aus der Bearbeitung der Modelliertranskripte dieser 12 Studierenden, die in drei Peer-Gruppen an den Transkripten arbeiteten.

Das Seminar war in fünf Präsenztermine zu je drei Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) gegliedert. Zu allen Seminarterminen wurden die oben genannten Inhalte aus dem Curriculum behandelt. Am ersten, dritten und fünften

Termin richtete sich der inhaltliche Fokus auf Lesestrategien und ihre Vermittlung (vgl. Übersicht 1).

Beim ersten Termin wurden eingangs Lesestrategien, die für die Primarstufe relevant sind, vorgestellt. Die Studierenden konnten dazu Fragen stellen und sich mit der Bedeutung dieses Themas für ihre spätere Berufspraxis auseinandersetzen. In weiterer Folge wurde den Studierenden ein Text „Das kranke Kaninchen“ von Jens Rasmus (vgl. Rosebrock, Nix et al. 2017b, S. 175) ausgehändigt. Die erste Aufgabe bestand darin, dass die Studierenden ein Leseziel definierten und eine passende Strategie wählten, die ihnen beim Lesen zur Erreichung des Ziels half. Als Arbeitsauftrag im Selbststudium sollten sie das Anwenden der Strategie bei der Lektüre des Textes bis zum dritten Termin so modellieren, dass sie die Lesestrategie deutlich herausarbeiteten und ihr Vorgehen in Form eines Modelliertranskriptes verschriftlichten. Da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch kein detailliertes Vorwissen zu den oben gezeigten Aspekten des Modellierens (siehe Kapitel 1.2) mitbrachten, war es zunächst das Ziel, sie für Lesestrategien zu sensibilisieren, ihre eigene Wahrnehmung zu schärfen und auch ihr gedankliches Verarbeiten des Gelesenen selbstreflexiv zu beobachten/erkennen.

Phase 1	Phase 2	Phase 3
<p>Lesestrategien</p> <p>Sensibilisierung und Erstellung eines ersten Modellierversuchs</p>	<p>Reflexion</p> <p>Input: Modelliertranskript</p> <p>Weiterentwicklung eines Modelliertranskriptes in der Gruppe</p>	<p>Reflexion</p> <p>Kommentierung der Modelliertranskripte</p>

Übersicht 1: Lehrveranstaltungskonzept zum Verfassen von Modelliertranskripten

Beim dritten Lehrveranstaltungstermin wurden die Studierenden in Gruppen zu je vier Personen eingeteilt. Nach einer reflexiven Phase zu Beginn der Veranstaltung, in der sie sich mit der Rückschau auf ihr eigenes erstes Modelliertranskript befassten, wurde ein allgemeiner Input zum Modellieren durch die Lehrveranstaltungsleiterin gegeben. Durch ein Beispiel eines Modelliertranskriptes, welches von den beiden Forscherinnen entwickelt wurde, konnten die Studierenden weitere Einsichten in die Erstellung von Modelliertran-

skripten gewinnen und wesentliche Erkenntnisse daraus ableiten. Gemeinsam entschieden sie anhand von zuvor festgelegten Kriterien, an welchem Modelliertranskript die Gruppe weiterarbeiten wollte, wobei sich jede Person auf bestimmte der in Kapitel 1.2 genannten Teilaspekte des Modellierens konzentrierte (vgl. dazu zudem die Erläuterungen zu den Kategorien der Analyse in Kapitel 3) und durch Leitfragen zur Überarbeitung des Transkriptes im Sinne des jeweiligen Teilaspektes angeleitet wurde. Auch dieser Arbeitsauftrag, nämlich die Überarbeitung des gewählten Modelliertranskriptes, wurde von den Studierenden in der Selbststudienzeit erledigt, indem sie an einem digitalen *Shared-Document* ihre inhaltliche Arbeit gemeinschaftlich fortsetzten.

Beim fünften Lehrveranstaltungstermin wurden die Modelliertranskripte in einer letzten Phase erneut nach einer reflexiven Betrachtung des Lernprozesses aus didaktischer Meta-Perspektive diskutiert. Dies erfolgte gemeinschaftlich in der Gruppe, indem die Studierenden an dem *Shared-Document* die Kommentierung ihres Modelliertranskriptes aus Lehrendenperspektive vornahmen und sich damit noch einmal in der Gruppe darüber austauschen konnten, welche didaktischen Überlegungen und Zielsetzungen des Modellierens ihren Ergänzungen/Überarbeitungen zugrunde lagen. Im Laufe dieses Seminars entstanden somit drei fertige Modelliertranskripte inklusive Kommentierung.

3 Methodisches Vorgehen

Diese drei Modelliertranskripte stellen die Datenbasis für die im Folgenden vorgestellte Analyse dar. Für die Analyse leitend war die Frage, ob sich in den finalen Modelliertranskripten Überarbeitungen/Ergänzungen feststellen lassen, die als Indizien für eine Kompetenzanbahnung für das Modellieren bei Lehramtsstudierenden gedeutet werden können. Die Analyse erfolgte anhand eines deduktiv festgelegten Kategoriensystems, das sich an den unter Kapitel 1.2 gezeigten Prozeduren/Handlungstypen des Modellierens orientierte. Entsprechend der Studierendenzahl je Gruppe (siehe Kapitel 2) wurden diese verbalen Prozeduren des Modellierens wie folgt in vier Kategorien untergliedert:

Kategorie 1 (K1): Gesamtstruktur, Lese- und Lernziel (gewählte Strategie)

Umfasst grundlegende Komponenten des Modellierens und der Rahmung der Modellierhandlung, nämlich das explizite Nennen der Lesestrategie sowie des

Leseziels, das Vorzeigen der Lesestrategie an sich sowie die abschließende Evaluierung des eigenen Leseprozesses bzgl. des Erreichens des Leseziels.

Kategorie 2 (K2): Alternativen und Nicht-Beispiele

Umfasst zwei spezifische Prozeduren des Modellierens als Lehrhandlung, nämlich das Aufzeigen von alternativen Strategien und Handlungsweisen zum Erreichen des Leseziels wie auch das ausschließende Nennen von Nicht-Beispielen, also von Strategien, die für das Erreichen des Leseziels nicht/wenig geeignet sind.

Kategorie 3 (K3): Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen

Umfasst das Nennen von Anknüpfungsmöglichkeiten für die Eignung der modellierten Strategie für andere Lesesituationen, wodurch ihr potenzieller Transfer auf diese anderen Lesesituationen antizipiert wird.

Kategorie 4 (K4): Selbst-Regulation/Motivation

Umfasst jene Stellen, in denen das Lesen „überwacht“ wird, indem das Gelingen und der Erfolg der Strategienanwendung während des Leseprozesses thematisiert und Selbst-Motivationen für das weitere Handeln geäußert werden.

Die Analyse erfolgte zunächst für alle drei Dokumente getrennt durch die beiden Forscherinnen. Im Rahmen einer Datensitzung wurden divergierende Kodierungen diskutiert und konsensuell eine Einigung erzielt. Die Kategorien erwiesen sich bei diesem Abgleich bereits als weitgehend stabil. Eine Schärfung erfolgte im Zuge der Datensitzung für die Abgrenzung der Kategorien K1 und K4 hinsichtlich der Unterscheidung zwischen der finalen Evaluierung des Leseziels (K1) und der Überprüfung des Strategieneinsatzes während des Leseprozesses (K4).

Kapitel 4 fasst die Analyseergebnisse zusammen, veranschaulicht diese exemplarisch an ausgewählten Textstellen der finalen Modelliertranskripte und nennt zudem auch jeweils die Zahl der Belegstellen je Kategorie und Gruppe. Einleitend werden zum besseren Verständnis der Transkripte und ihrer Qualität allgemeine Informationen (z.B. die je Gruppe gewählte Lesestrategie) ergänzt.

4 Analyseergebnisse

Übersicht 2 gibt allgemeine Informationen zu den drei finalen Modelliertranskripten (MT6, MT8 und MT17), nämlich konkret die von den Gruppen jeweils gewählte Lesestrategie sowie auch den Umfang der Transkripte. Zudem fasst die rechte Spalte der Übersicht allgemeine Auffälligkeiten sowie die Ergebnisse hinsichtlich der Kategorie 1 der Analyse zusammen.

Transkript Lesestrategie Wortanzahl	Allgemeine Anmerkungen unter Berücksichtigung von K1
<p style="text-align: center;">MT6</p> <p>Sich Bilder im Text vorstellen („Kopfkino“) 1.308 Wörter</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lesestrategie und Leseziel werden am Beginn angeführt. – Modelliertranskript ist gut nachvollziehbar und hinsichtlich der Gesamtstruktur verständlich. – Der Text als solcher wird (wenn auch nicht wortwörtlich) in das Modelliertranskript integriert, was die Nachvollziehbarkeit enorm erhöht. – Zudem wird auch die gewählte Lesestrategie mehrfach im Transkript aufgegriffen und die entsprechenden Gedankengänge modelliert. – Nach dem expliziten Modellieren der Lesestrategie erfolgt eine Evaluierung des Leseprozesses.
<p style="text-align: center;">MT8</p> <p>Markieren von Textstellen und Schlüsselwörtern 573 Wörter</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lesestrategie wird am Beginn angeführt. – Schlüsselwörter/Textstellen, die im Sinne der gewählten Strategie markiert werden, werden benannt. – Die Gedankengänge werden dabei allerdings teilweise nur stichwortartig abgebildet. – Implizit bleibt zudem das Lesen des Textes an sich, das nicht mitdokumentiert wird. – Zwiespalt in der Rolle der Autorinnen ist erkennbar: Es geht nicht eindeutig hervor, ob für eine Lerngruppe oder reflexiv für sich als Lehrperson das Modelliertranskript erstellt wird. – Am Ende des Textes wird eine Evaluierung des Leseprozesses angekündigt. Ob dies funktioniert und damit die Lesestrategie erfolgreich eingesetzt wurde, bleibt allerdings offen.

<p style="text-align: center;">MT17</p> <p>Formulieren bzw. Beantworten von Fragen zum Text 915 Wörter</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lesestrategie wird am Beginn angeführt, indem zentrale Fragen formuliert werden. – Das Anwenden der Strategie wird während des Leseprozesses modelliert. – Das Lesen des Textes an sich bleibt allerdings implizit, daher ist das Modelliertranskript nur phasenweise gut nachvollziehbar. – Zudem werden auch mehrere andere Lesestrategien in das Transkript eingearbeitet, womit das Transkript an Fokussiertheit verliert. – Im letzten Drittel des Modelliertranskriptes wird eine Frage gestellt, die die Lektüreinhalte im Sinne des implizit verfolgten Leseziels noch einmal zusammenfasst.
---	--

Übersicht 2: Allgemeine Informationen zu den Modelliertranskripten der Gruppen

Es zeigt sich hinsichtlich der ersten Analysekategorie bereits, dass die Transkripte durchaus unterschiedliche Qualitätsgrade erreichen, wobei im Modelliertranskript (MT) 8 in mehreren Punkten die erwarteten Qualitätskriterien nur in Ansätzen erzielt werden, die Studierenden auch mit der Sprechsituation des Modellierens an sich (didaktisch intendiertes lautes Denken für Schülerinnen und Schüler) Schwierigkeiten hatten. Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass alle drei Transkripte einleitend die Lesestrategie anführen, diese im Prozess (in unterschiedlicher Präzision/Nachvollziehbarkeit) modellieren/aufgreifen und abschließend eine Evaluierung des (teils explizit, teils implizit verfolgten) Leseziels durchführen oder zumindest ankündigen. Übersicht 3 veranschaulicht diese Qualitäten und Merkmale der Transkripte an beispielhaft gewählten Passagen der jeweils zweiten Version der Modelliertranskripte. Mit * gekennzeichnete Auszüge wurden von der ersten zur zweiten Version der Transkripte überarbeitet, Textpassagen mit ** lagen in der jeweils ersten Version der Modelliertranskripte noch überhaupt nicht vor.

Nummer MT	Beispiele aus den Modelliertranskripten der Studierenden zu K1 Gesamtstruktur, Lese- und Lernziel (gewählte Strategie)	Anzahl
6	<p>* „Lesestrategie: Sich Bilder im Text vorstellen („Kopfkino“)“ (Zeile 2)</p> <p>** „Ah das ist auch ein tolles Bild dabei. Das ist bestimmt das Kaninchen. Haha das schaut aber ganz schön erschrocken. Und wer liegt da neben ihm im Bett? Etwa ein Fuchs? Das will ich wissen, da werde ich gleich mal anfangen, den Text zu lesen. Dabei werde ich mir auch viele Bilder vorstellen, sie helfen mir bestimmt, den Text zu verstehen. Ich will ihn ja verstehen! Ich möchte aber auch Spaß am Lesen haben . . . die Bilder machen alles aber auch einfach besser.“ (Zeile 4-9)</p> <p>** „Das Kopfkino hat mir wirklich gut geholfen, mir die Geschichte vorzustellen. Ich weiß nun, worum es in der Geschichte geht.“ (Zeile 69-70)</p>	5
8	<p>– „Lesestrategie während des Lesens des Textes: Markieren von Textstellen und Schlüsselwörtern“ (Zeile 1-2)</p> <p>* „Lese ich ihn [den Text] erst einmal ohne Stellen zu markieren oder lese ich ihn gleich und markiere? Mit welcher Farbe soll ich markieren? (. . .) Ich glaube ich lese ihn erst einmal ohne zu markieren, denn er ist eh so kurz.“ (Zeile 8-11)</p> <p>– „Ganz zum Schluss schaue ich mir bei kurzen Texten nochmal alle markierten Wörter an und überlege mir, ob ich aus denen den Zusammenhang bzw. die Geschichte frei nacherzählen könnte.“ (Zeile 43-45)</p>	5
17	<p>– „Gewählte Strategie nach dem Lesen: Formulieren bzw. Beantworten von Fragen zum Text“ (Zeile 1-2)</p> <p>* „Nun möchte ich noch einmal schauen, ob ich alles verstanden habe. Es fallen mir ein paar Fragen ein, die ich eigentlich ohne Probleme beantworten können sollte. Um wen ging es in der Geschichte? Was ist geschehen? Was habe ich eigentlich aus der Geschichte gelernt. Was hat mir gefallen/nicht gefallen?“ (Zeile 10-13)</p> <p>* „Ich möchte jetzt kurz zusammenfassen, was ich gelernt habe: Was habe ich aus der Geschichte gelernt? Durch diese Frage übertrage ich das Wissen, das ich aus dieser Geschichte habe, auf mein wirkliches Leben. Auch eine gute Idee, um sich näher mit einer Geschichte zu beschäftigen.“ (Zeile 53-54)</p>	9
<p>– in der ersten und der finalen Fassung vorhanden; * von der ersten zur finalen Fassung überarbeitet; ** in der finalen Fassung gänzlich neu hinzugekommen.</p>		

Übersicht 3: Beispiele aus den Modelliertranskripten zu K1 Gesamtstruktur, Lese- und Lernziel (gewählte Strategie)

Hinsichtlich des Einsatzes von Alternativen und Nicht-Beispielen als zwei spezifischen Prozeduren des Modellierens (K2) lässt sich festhalten, dass diese nur von einer der drei Gruppen umgesetzt wurden, indem die Gruppe aufzeigt, dass die Art des Textes (fiktionaler versus Sachtext) entscheidend mitprägt, welche Fragen gestellt bzw. beantwortet werden können (vgl. Übersicht 4).

Nummer MT	Beispiele aus den Modellierskripten der Studierenden zu K2 Alternativen und Nicht-Beispiele	Anzahl
6		0
8		0
17	** „Beim Stellen der Fragen, ist es wichtig, dass ich die Fragen auch mit diesem Text beantworten kann. Beispielsweise ist die Frage, wie man kranke Kaninchen behandeln kann, zu diesem Text nicht sinnvoll, da dies nicht im Text erklärt wird. Auch andere Fragen nach dem Sachwissen über Kaninchen und Füchse sind für das Verständnis von diesem Text nicht ausschlaggebend.“ (Zeilen 14-18)	2
– in der ersten und der finalen Fassung vorhanden; * von der ersten zur finalen Fassung überarbeitet; ** in der finalen Fassung gänzlich neu hinzugekommen.		

Übersicht 4: Beispiele aus den Modelliertranskripten für K2 Nicht-Beispiele und Alternativen

Umfassender gelingt es den drei Studierendengruppen hingegen, Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen (K3) aufzuzeigen und damit den Transfer und das Anwenden der vermittelten Strategie auf andere Lesesituationen anzubahnen (vgl. Übersicht 5). Im MT17 bezieht sich die entsprechende Passage nicht auf die an sich fokussierte Lesestrategie, sondern auf eine andere. In allen drei Fällen werden dabei aber inhaltlich sinnvolle Transferpunkte aufgezeigt, auch wenn diese erneut unterschiedliche Präzisionsgrade von der sehr konkreten Lesesituation „Produktbeschreibung“ (MT6) bis „verschiedene Textsorten“ (MT8) erreichen.

Nummer MT	Beispiele aus den Modelliertranskripten der Studierenden zu K3 Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen	Anzahl
6	<p>** „Es wäre doch eine Verschwendung, wenn ich diese Lesestrategie nur bei diesem Text anwenden würde. Also überlege ich mal, wo ich diese Lesestrategie noch anwenden kann. Ganz klar! Bei meinem nächsten Buch werde ich versuchen, mir Bilder zu dem Text vorzustellen.“ (Zeilen 70-72)</p> <p>** „Aber kann ich diese Strategie noch irgendwo im Alltag gebrauchen? Vielleicht bei Produktbeschreibungen. Oft kann man die Produkte nicht gut sehen und dafür gibt es dann Beschreibungen. Damit ich aber weiß, wie das Produkt aussieht, muss ich mir zu der Beschreibung genaue Bilder im Kopf machen können.“ (Zeilen 72-75)</p>	3
8	<p>** „Diese Art der Strategie kann man in verschiedenen Textsorten verwenden, um sich die wichtigsten Stellen allgemein zu markieren oder um sich bestimmte Punkte zu markieren für eine gezielte Fragestellung.“ (Zeilen 50-52)</p>	1
17	<p>** [Transfer einer anderen Strategie: Wiederholendes Lesen]</p> <p>„Vertiefendes und genaues Lesen ist auch bei kurzen bzw. einfach zu lesenden Texten für das Textverständnis essentiell. Wenn ich einen bestimmten Teil für wichtig oder ausschlaggebend empfinde, lese ich den Textteil einfach noch einmal.“ (Zeilen 45-47)</p>	2
<p>– in der ersten und der finalen Fassung vorhanden; * von der ersten zur finalen Fassung überarbeitet; ** in der finalen Fassung gänzlich neu hinzugekommen.</p>		

Übersicht 5: Beispiele aus den Modelliertranskripten zu K3 Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen

Hinsichtlich der Selbst-Regulation und Motivation, denen man für die Anbahnung des übergeordneten Lehr-/Lernziels des Leseunterrichts, nämlich für die Hinführung zu einem metakognitiv regulierten und lesezieladäquaten Strategieneinsatz, große Bedeutung zuspricht, fällt das Analyseergebnis besonders positiv aus. Alle drei Gruppen berücksichtigen diese Dimension in ihren Transkripten mehrfach, dabei sogar bis zu dreizehnmal. Die Belegstellen in Übersicht 6 zeugen von der Anschaulichkeit und Qualität dieser Textstellen, wobei der mehrfache Einsatz von Interjektionen wie „Wow“ (MT17, Zeile 20) oder lobend-wertenden Ausdrücken wie „Sehr gut“ (MT8, Zeile 13) oder dem Adjektiv „toll“ in „was für tolle Bilder“ (MT6, Zeile 77) ein spezifisches Merkmal dieser Transkriptpassagen darstellt.

Nummer MT	Beispiele aus den Modelliertranskripten der Studierenden zu K4 Selbst-Regulation/Motivation	Anzahl
6	<p>** „Wusste ich doch!“ (Zeile 18)</p> <p>** „Durch das Kopfkino verstehe ich die Geschichte nun viel mehr!“ (Zeilen 35-36)</p> <p>** „Auch hier habe ich es wieder geschafft, der Geschichte etwas mehr Spannung zu verleihen.“ (Zeilen 57-58)</p> <p>** „Ich liebe Drama.“ (Zeile 60)</p> <p>** „Außerdem muss ich sagen, dass ich wirklich begeistert bin, was für tolle Bilder in meinem Kopf entstanden sind und wie kreativ ich doch sein kann. Ich kann wirklich stolz auf mich sein, dass ich so eine blühende Fantasie habe, da dadurch das Lesen noch viel mehr Spaß macht.“ (Zeilen 77-79)</p>	12
8	<p>** „Sehr gut, jetzt weiß ich ungefähr worum der Text handelt.“ (Zeile 13)</p> <p>* „Ja – die markierten Wörter haben mir beim Nacherzählen weiter geholfen.“ (Zeile 45)</p>	2
17	<p>** „Wow, das ist auch wieder eine super Idee von mir!“ (Zeile 20)</p> <p>** „Bis hierher habe ich es mir ja super gemerkt!“ (Zeile 37)</p> <p>** „Ich mache die Aufgabe wirklich ganz genau und nehme mir Zeit dafür. Ich bin stolz auf mich!“ (Zeile 40)</p>	7
– in der ersten und der finalen Fassung vorhanden; * von der ersten zur finalen Fassung überarbeitet; ** in der finalen Fassung gänzlich neu hinzugekommen.		

Übersicht 6: Beispiele aus den Modelliertranskripten zu K4 Selbst-Regulation/Motivation

5 Fazit und Ausblick

Fasst man diese Analyseergebnisse hinsichtlich der eingangs formulierten Leitfragen, wie Lehramtsstudierende während des Studiums bereits erste Erfahrungen für die Lehrhandlung des Modellierens sammeln und wie zentrale handlungsorientierte Kompetenzen für das Modellieren angebahnt werden können, zusammen, so zeigt sich zum einen, dass der hier gewählte Ansatz, bestehend aus kurzen Inputphasen, Peer-Arbeitsphasen und den Modelliertranskripten als Reflexionstool durchaus beachtliche Ergebnisse erzielen kann, auch wenn in Summe dafür nur wenig Zeit innerhalb einer einstündigen Lehrveranstaltung aufgebracht wurde. Zum anderen wird diese Aussage durch die Tatsache verstärkt, dass in einem Vergleich der ersten Modellierversuche und der finalen Modelliertranskripte eine deutliche Qualitätsentwicklung erkennbar wird (siehe mit * oder ** gekennzeichnete Textpassagen). So gewinnen die drei

von den Studierendengruppen gewählten und weiterentwickelten Transkripte durch den Input in der dritten Einheit und die Online-Überarbeitungsphase zwischen dritter und fünfter Lehrveranstaltungseinheit nicht nur quantitativ in ihrer Wortanzahl (MT6: 838→1308 Wörter; MT8: 237→573 Wörter; MT17: 243→915 Wörter), sondern auch qualitativ in hohem Maße. In den Ausgangstranskripten finden sich zur Analysekategorie K1 (Gesamtstruktur, Lese- und Lernziel) bereits zwei Belegstellen, die situative Rahmung des Strategieeinsatzes und das Modellieren der Strategie an sich wurden also bereits passagenweise umgesetzt. In der finalen Fassung können insgesamt 19 Belegstellen identifiziert werden. Dieser deutliche Anstieg an Belegstellen zeigt, dass die Modelliertranskripte an Quantität nachweislich zunahmten. Die weiteren Dimensionen (K2 bis K4) wurden von den Studierenden erst in der Überarbeitung nach dem Input in das Transkript integriert. So wurden die beiden Belegstellen für K2 (Alternativen und Nicht-Beispiele) und die sechs Belegstellen für K3 (Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen) erst im finalen Dokument formuliert. Für K4 (Selbst-Regulation/Motivation) mit insgesamt 21 Belegstellen wurden vier weiterbearbeitet und 17 in der Überarbeitung komplett neu verfasst.

Damit zeigt sich, dass Modellierkompetenz keinesfalls per se bei angehenden Lehrenden vorausgesetzt werden kann. Vielmehr verdeutlichen die Daten die Wichtigkeit und zugleich die Möglichkeiten – auch bei begrenzter Lehrveranstaltungszeit – bereits in der Ausbildung von Lehrenden ein erstes Bewusstsein für spezifische Prozeduren des Modellierens zu schaffen und eine Entwicklung handlungsorientierter Kompetenzen für das Modellieren anzubahnen. Das hier gezeigte Lehrveranstaltungskonzept mit seiner Kernkomponente der Modelliertranskripte sowie der verschränkten Nutzung von Präsenz- und Selbststudienzeit (siehe Kapitel 2) erwies sich dabei grundsätzlich als vielversprechend. Um die Dokumentation der Effekte neben der hier gezeigten Analyse der Modelliertranskripte auch um die emische Perspektive der Studierenden zu erweitern, ist in einem nächsten Schritt die Analyse von „Feedbacktexten“ der Studierenden geplant. Zugleich bieten die Transkripte aber auch Anhaltspunkte für eine Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung, so zum Beispiel die Schwierigkeiten der Gruppe MT8 mit ihrer Rolle und ihren Adressatinnen und Adressaten beim Modellieren (vgl. Übersicht 2). Für zukünftige Umsetzungen soll daher in der dritten Lehrveranstaltungseinheit nicht nur ein „modellhaftes“ Modelliertranskript als Inputgrundlage mit den Studierenden

diskutiert und zur Verfügung gestellt werden, sondern auch ein Videomitschnitt einer Live-Modelliersituation aus dem Unterrichtsgeschehen, in dem die Studierenden auch die Rollen von Lehrperson und Lernenden sowie den konkreten Ablauf einer Modelliersituation beobachten können und damit ein präziseres Bild der Kommunikations-/Unterrichtssituation beim Modellieren erhalten. Eine entsprechende Kooperation mit der Praxis-Volksschule im Rahmen der Initiative Didaktik LIVE sowie eine Nutzung der entsprechenden Materialien im Rahmen des literacyLABs der Pädagogischen Hochschule Wien sind angedacht.

Literatur

- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (2016). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“: Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II*. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Themenheft_Lesen_Web.pdf (2020-02-25).
- Finlayson, K. & McCrudden, M. T. (2019). Teacher-implemented self-regulated strategy development for story writing with 6-year-olds in a whole-class setting in New Zealand. *Journal of Research in Childhood Education* 33/2, S. 307–322.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing. Theoretical and empirical grounded principles* (S. 13–37). Leiden und Boston: Brill.
- Koster, M., Bouwer, R. & Van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology* 49, S. 1–20.
- MacArthur, C. A. (2018). Thoughts on what makes strategy instruction work and how it can be enhanced and extended. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing. Theoretical and empirical grounded principles* (S. 235–252). Leiden und Boston: Brill.
- Mason, L. H. (2018). An instructional approach for improving reading and writing to learn. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing. Theoretical and empirical grounded principles* (S. 155–178). Leiden und Boston: Brill.
- McKeown, D., FitzPatrick, E., Brown, M., Brindle, M., Owens, J. & Hendrick, R. (2019). Urban teachers' implementation of SRSD for persuasive writing following practice-based professional development: positive effects mediated by compromised fidelity. *Reading and Writing* 32, S. 1483–1506.

- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien, Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- PH Wien (2020). *Studienangebot Primarstufe*. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac_prim (2020-02-25).
- Roming, J. E., Sundeen, T., Newman Thomas, C., Kennedy, M. J., Philips, J., Peeples, J., Peeples, K. N., Rodgers, W. J. & Mathews, H. M. (2018). Using multimedia to teach self-regulated strategy development to preservice teachers. *Journal of Special Education Technology* 33/2, S. 124–137.
- Rosebrock C. & Nix, D. (2017a). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2017b). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.