

Reziprokes Lehren (*Reciprocal Teaching*) in der L1, im Fremdsprachen- und im CLIL-EMILE-Unterricht – eine Anleitung für die Praxis Christine Le Pape Racine, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Reciprocal teaching is a student-centered method of reading. Reciprocal teaching is ideal for reading various kinds of difficult texts – section by section – in peer groups. Every section is worked through using four types of strategies: 1) generating questions, 2) summarizing, 3) clarifying and 4) predicting. For each section one of the students has to assume the role of the teacher. In turn, he or she can help the rest of the group to construct the meaning in cooperation. Prior to starting the task, the students should know what kind of task they will have to fulfill.

Reciprocal teaching was developed for Reading in L1. The method was adapted by Christine Le Pape Racine, who was a research member of the National Research Programme 33 (NFP 33). She investigated Reading in L2, especially in an immersion- or CLIL-context. The observed results in L2 corresponded to those found by Palincsar & Brown in L1. Besides better understanding of the meanings of the text, the students also obtained practice in oral discourse as well as carrying out activities in an independent and responsible way and, last, but not least, achieved self-assessment abilities. We found that the students performed better in writing and in social behaviour. Reciprocal teaching in L2 is based on L1, both languages function together and not separately. L2 is regarded as an additional tool to understand scientific concepts. The method corresponds to the definition of CLIL and to the statements of the European Union concerning language learning and plurilingualism.

0 Einführung: Lernpsychologische Grundlagen der Lesemethode “reciprocal teaching” (Texte in der Muttersprache)

In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts haben A.L. Brown und A.S. Palincsar (1984), begonnen, für junge, schwache Lesende eine Lesemethode zu entwickeln (*reciprocal teaching* bzw. reziprokes Lehren), die in einer motivierenden und anregenden Lernumgebung einerseits das sinnentnehmende Lesen als grundlegende Kulturtechnik und andererseits das Übernehmen von Verantwortung für sich wie auch für die Kleingruppe sowie den Transfer der Anwendung auf andere lebensweltliche Situationen fördern soll. Dabei wird der Sinn/Inhalt eines Textes aus unterschiedlichen Fächern in der Mutter- oder Erstsprache (L1), gemeinsam lesend und sprechend, selbstgesteuert konstruiert (Aeschbacher 1989: 194-204, Reusser, Pauli & Stebler 1994: 227-259, Gasser 1995: 148).

Verschiedene theoretische Impulse vor allem auf konstruktivistischer Basis fließen in die Methode ein:

- Der russische Entwicklungspsychologe Wygotski (1974: 259f.), der das soziale Umfeld als wichtigen konstituierenden Faktor für Lernprozesse betonte, formulierte das Gesetz der ZPD (Zone of proximal development), das besagt, dass der jeweils folgende Lernschritt oder das folgende Entwicklungsstadium mit Unterstützung und durch Anleitung von Experten, Erwachsenen oder *peers* besser und schneller erreicht werden kann, als wenn das Kind auf sich selbst gestellt ist; kurz: Was es heute mit Hilfe kann, kann es morgen allein.
- Der amerikanische Vertreter des Pragmatismus John Dewey (1993: 343ff.) betonte die Bedeutung von Handlung und Erfahrung für Lernprozesse, die immer in einem

bestimmten soziokulturellen und historischen Kontext stattfinden, Vor allem in der Projektarbeit fand er für die Förderung des Demokratieverständnisses gute Voraussetzungen (*'learning by doing'*).

- In neuerer Zeit haben sich verschiedene Forschende mit Lernumgebungen und Unterrichtsgestaltung beschäftigt, die der konstruktivistischen Sichtweise entsprechen. Wenn demnach die Lernenden die kognitiven Strukturen von Lerninhalten, die Bedeutung der Begriffe und die Vernetzungen in ihrem Gehirn selbst konstruieren (müssen), hat das Paradigma des Nürnberger Trichters ausgedient; d.h. Wissen kann nicht direkt – z. B. über die Aussagen von Lehrenden – in der gleichen Bedeutung in die Köpfe der Lernenden übertragen werden. Jedes Wissen ist subjektiv und kann nur so weit aufgenommen werden, als es das Vorwissen zulässt. Kann neues deklaratives oder prozedurales Wissen nicht mit bekanntem Wissen verknüpft oder in ihm verankert werden, bleibt es eine leere Wort- oder Klanghülse. Eine Konsequenz davon ist die Forderung nach einem vielfältigen, multiperspektivischen, multimodalen, auf verschiedenen Anspruchsniveaus gestalteten Input und zwar – wenn immer möglich – in einem emotional förderlichen Klima. Der Input kann effizienter verarbeitet werden, wenn das Ziel im gewünschten Zeithorizont an bestimmte Adressaten gerichtet ist, wobei das Ziel prozess- oder produktorientiert sein kann. Die Wege zur Erreichung dieses Ziels sind vielfältig und können den einzelnen Lernenden überlassen werden.

Diese können in einer bestimmten soziokulturellen Situation, in einer *community of practice* (*situated learning*, Lave & Wenger 1991: 29) lernen. Das autonome Lernen bedingt allerdings, dass die Lernenden überhaupt in der Lage sind, selbstständig und selbstreflexiv zu arbeiten, bei Bedarf mit dem Hilfsangebot der Lehrpersonen, deren Rolle im Sinne einer *guided participation* eher eine begleitende als eine bestimmende ist, (Rogoff 1990: 152-3). Weitere Konzepte unterstützen die neueren Erkenntnisse über Lernprozesse, wie *cognitive apprenticeship* (Collins, Brown & Newman 1989: 485ff.) oder Lernen durch Lehren (Martin 2000: 3f.).

Die Gruppenlesemethode “reciprocal teaching” passt auch in ein Konzept von kooperativem Lernen. Dass Kooperation bzw. Kollaboration langfristig eine bessere Lernstimulierung und höhere Lernerfolge bringt als das Konkurrenzprinzip hat eine insgesamt 17'000 Jugendliche betreffende Meta-Analyse von 148 unabhängigen Studien in 11 Ländern ergeben:

The results of this meta-analysis indicate that, for early adolescents, cooperative goal structures were associated with both higher achievement and greater positive peer relationships than were competitive or individualistic goal structures. In addition, the results indicate that the more positive the relationships were among early adolescents, the higher they tended to achieve. These results have considerable significance for social interdependence and other theories. The results also have important practical implications for middle schools and educators who work with early adolescents (Roseth et al. 2008: 17).

Aus historischer Sicht sei erwähnt, dass die Grundidee des *reciprocal teaching* nicht neu ist, haben doch z. B. im 19. Jahrhundert Pädagogen in sehr großen Klassen oder in Gesamtschulen versucht, in Halbklassen, Gruppen und individuell sämtliche Ressourcen zu mobilisieren zur gegenseitigen Unterstützung und Belehrung. Die Methode wird beispielsweise im Buch "Belehrung über eine gute Methode bei dem ersten Unterricht,

bekannt unter dem Namen des gegenseitigen und gleichzeitigen Unterrichts" (Levrault 1819) beschrieben.

Beachtung verdient die Tatsache, dass im muttersprachlichen Unterricht der meisten Sachfächer die Sprach- und Kommunikationskompetenzen der Lernenden und Lehrenden bis in jüngster Zeit kaum diskutiert oder einbezogen wurden. Kompetenzskalen im Zusammenhang mit Bildungsstandards, wie sie für die Fremdsprachen im Europäischen Sprachenportfolio festgelegt wurden, sind für die Erstsprache erst im Entstehen (Eriksson 2006: 27f.), denn bisher bestand generell die Annahme, dass Unterricht in der Mutter- oder Erstsprache der Lernenden selbstverständlich verstanden werde.

1. Die Methode des *reciprocal teaching*

Vorauszuschicken ist, dass das Unterrichtsverfahren des *reciprocal teaching* (strukturiertes Gruppengespräch) in der Literatur nicht immer ganz deckungsgleich beschrieben wird, z.B. was die Gruppengröße anbelangt, die Rolle der Lehrperson oder die Reihenfolge der Arbeitsschritte. Die Erfinderinnen gingen davon aus, dass die Methode je nach Bedarf weiterentwickelt, verändert und angepasst werden kann, auch durch die Lernenden selber, mittels erworbener metakognitiver Kompetenzen. Es empfiehlt sich, das strukturierte Gespräch zuerst an (erzählenden oder Sach-)Texten in der Erstsprache einzuführen. Die Methode kann für Lernende ab ca. 11 Jahren und dann für Lernende jeden Alters und jeder Leistungsstufe innerhalb und außerhalb der Schule eingesetzt werden. Im Folgenden wird sie gemäß den Urheberinnen und eigenen Erfahrungen beschrieben.

1.1 Zielsetzung

Den Lernenden muss bereits vor der Lektüre des Textes klar sein, mit welcher Zielsetzung sie den Text lesen werden, Denn je nachdem hat die Zielsetzung einen Einfluss auf die Fokussierung beim Lesen. Ziele können darin bestehen, z.B. das Erfahrene den andern Gruppen im Novizen-Experten-Verfahren zu erzählen oder gar beizubringen, einen Text für ein Projekt zu schreiben oder eine Schülerzeitung zu verfassen. Dabei klären die Lernenden ihre Rolle, die Adressaten, formale Randbedingungen wie auch das Thema ab. Das einmal aus Texten erschlossene Wissen sollte festgehalten werden, indem es in verschiedenen Kontexten angewendet wird. Dies geschieht am ehesten, wenn dieses Wissen im Rahmen einer bestimmten Zielsetzung gebraucht wird und transferiert werden muss, d.h. wenn das Lesen in einem größeren Lernzusammenhang steht. Es ist aber auch eine von Lehrpersonen gesteuerte Lernkontrolle möglich.

1.2 Wahl des Textes oder der Texte als Möglichkeit zur Binnendifferenzierung

Die Möglichkeit der Wahl eines Textes ist für die Lernenden ein wichtiger Faktor für die Steigerung der Motivation und das Gelingen der Methode. So ist von Vorteil, wenn die Lernenden einen Text je nach Interessengebiet und/oder nach Schwierigkeitsgrad wählen können. Dadurch lässt sich in der Klasse nach unterschiedlichen Kriterien binnendifferenzieren.

Texte mit demselben oder einem ähnlichen Inhalt können einfacher geschrieben und kürzer sein, sodass sich langsamere Lernende nicht überfordert fühlen und trotzdem das Wesentliche des Inhalts mitbekommen. Man kann aber auch allen Gruppen denselben

Text geben mit einer je andern Zielsetzung. Wichtig ist die frühe Einführung der Lernenden in Kenntnisse der Textlinguistik, wie z.B. in Textsortenwissen.

Bei einer Differenzierung über unterschiedliche Inhalte ist es von Vorteil, wenn diese in einem Gesamtzusammenhang stehen, damit man anschließend gemäß dem Novizen–Expertenprinzip einander im Puzzle die Inhalte nahe bringen kann. Der Text sollte gemäß Wygotzki einen leicht höheren Schwierigkeitsgrad haben, als die Lernenden einzeln gut bewältigen können. Es muss sich für die Lernenden lohnen, das relativ lange Prozedere des *reciprocal teaching* in Kauf zu nehmen. Es lohnt sich vorwiegend dann, wenn der Lernzuwachs höher und nachhaltiger oder die Diskussion über ein Thema spannender ist, als wenn die Lernenden den Text allein lesen würden. Das beschriebene Verfahren dient auch dem Wohlbefinden in einer entspannten, vertrauensvollen, ernsthaften sowie ab und zu humorvollen gemeinschaftlichen Atmosphäre, die nicht ständig durch Konkurrenz belastet wird (vgl. 1.1).

1.3 Gruppen

Ein zu bearbeitender Text wird in Gruppen von drei bis höchstens fünf Lernenden, die um einen Tisch herum sitzen, mit dem Ziel gelesen, ihn inhaltlich zu erschließen. Die Gruppenarbeit wird von einem Gruppenmitglied geleitet. Das *reciprocal-teaching*-Verfahren ermöglicht es den Lernenden das Tempo und den Inhalt der Gespräche weitgehend selbst zu bestimmen.

1.4 Übernahme der Lehrerrolle

In jeder Gruppe sind alle Lernenden verpflichtet, der Reihe nach je einzeln die Lehrerrolle zu übernehmen. Der/die Lernende, der/die die Lehrerrolle übernimmt, hat die Aufgabe, die Gruppenarbeit zu fördern und zu führen und das Zeitmanagement im Auge zu haben. Der erfolgreiche Rollenwechsel fördert das Selbstbewusstsein und erweitert den Handlungshorizont auch bei anderen Perspektivenwechseln. Als Symbol ihrer Lehrerrolle verfügt die jeweilige Person über vier so genannte Dachkarten mit der beidseitigen Aufschrift *Fragen, Zusammenfassen, Klären und Vorhersagen*, oder wie hier z.B. auf Französisch



Abb. 1

Die Lehrperson gibt jeder Gruppe ein Kartenset. Die Karten werden aufeinander gelegt, sodass man immer nur eine Anschrift sieht, die anzeigt, welche Phase gerade von der jeweiligen Gruppe bearbeitet wird.

Die Lernenden brauchen allerdings eine Einführung in die Kunst der Gesprächsführung. Es gelingt nicht allen Lernenden sofort die Lehrerrolle zu übernehmen. Mit der Zeit führen die Erfahrungen der Lernenden zu ausgeglicheneren Verhaltensweisen. Über die Probleme und Gefühle bei der Übernahme der Lehrerrolle und der Führung der Gruppe lässt sich mit den Lernenden sehr gut reflektieren. Sie können sich aufgrund ihrer Erfahrungen besser in ihre eigenen Lehrpersonen einfühlen; ihre Empathie und das Selbstbewusstsein werden gefördert.

1.5 Textabschnitte als Grundlage zur Übernahme der Lehrerrolle durch die Lernenden

Der Text wird in Abschnitten gelesen, die z.B. je nach Alter und Sprachkompetenzen 10 bis 20 Zeilen umfassen können. Es ist wichtig, dass die Lernenden nicht weiter lesen. Meistens kann man den bereits im Text vorhandenen Abschnitten folgen. Sollte dies nicht der Fall sein, können anfänglich die Abschnitte von der Lehrperson festgelegt und einzeln vorbereitet werden, indem sie den jeweiligen Abschnitt ausschneidet.

Jeder Abschnitt gilt als eine Einheit, in der jeweils ein Schüler oder eine Schülerin aus der Gruppe der Reihe nach die Lehrerrolle übernimmt. Diese Aufgabe (Diskussionsleitung) *muss* übernommen werden; zu weiteren Handlungen darf aber niemand 'gezwungen' werden. Die Schülerin oder der Schüler in der Lehrerrolle leitet das Erschließen des Inhalts des Abschnitts nach bestimmten Vorgaben.

1.6 Lesen des Abschnittes in vier Phasen (Gemeinsames Erschließen des Inhalts).

Zuerst wird der Abschnitt von allen still gelesen. Das laute *prima vista*-Vorlesen wird außer bei sehr guten Kompetenzen nicht empfohlen, weil sich die ganze Aufmerksamkeit der Lesenden auf die Aussprache konzentriert und nicht auf den Inhalt und weil die andern gezwungen werden, dem Rhythmus der Lesenden zu folgen und nicht ihrem eigenen, was frustrierend sein kann. Gestaltendes (lautes) Vorlesen von Geschichten oder Gedichten ist meist erst möglich, wenn der Inhalt verstanden und das Vortragen geübt wurde.

Anschließend werden in einem vierphasigen Algorithmus Strategien angewendet, deren Reihenfolge anfangs stur eingehalten werden muss. Als Einstieg kann im Zusammenhang mit dem Titel des Textes mit Vorhersagen begonnen werden. Zu beachtende Regeln:

1. Es ist obligatorisch die Lehrerrolle zu übernehmen.
2. In der Gruppe darf außer der Person in der Lehrerrolle niemand gezwungen werden zu sprechen.
3. Es spricht jeweils nur eine Person, d. h. es wird großen Wert aufs gegenseitige Zuhören gelegt.

Die folgenden vier Phasen, die in jedem Abschnitt wiederholt werden, sollten vorher einzeln der ganzen Klasse erklärt und mit ihr geübt werden:

1. Phase: Fragen stellen

Es werden Fragen gestellt, die aus dem Text heraus beantwortbar sind, z.B. die fünf W-Fragen nach den Kernaussagen wer? wo? wann? warum? wie? Die Schülerin oder der Schüler in der Lehrerrolle steuert die Diskussion, indem sie/er fragt, wer mit einer Frage beginnen wolle. Nur wenn niemand spricht, ist sie/er verpflichtet, die Fragen selber zu stellen.

Das Fragenstellen wird positiv verstärkt, wird zur Tugend erhoben und bedeutet nicht ein Zeichen von fachlicher Schwäche. Es führt relativ leicht zu sozialer Anerkennung, was wiederum die Motivation erhöht. Die echten Fragen der Schülerinnen und Schüler führen zu einem wesentlich höheren Sprechanteil der Einzelnen als in traditionellen Le-

sestunden, in denen hauptsächlich die Lehrpersonen Fragen stellen, deren Antworten sie bereits kennen und die nicht unbedingt die Fragen der Lernenden sind. Die Angst vor Fehlern wird auf ein Minimum reduziert. Das gründliche Verständnis des Textes – d.h. Einsicht in Zusammenhänge zwischen den Textteilen, Erklärung von Begriffen, Einbettung des neuen Wissens in das Vorwissen usw. – wird gemeinsam konstruiert (daher der Begriff *reziprokes Lehren*). Durch das vermehrte Aussprechen der Gedanken aller Lernenden (Externalisierung) erhalten auch schwächere Lernende viele Anregungen und Einblick in die Lernschritte und Strategien anderer.

2. Phase: Zusammenfassen

Zusammenfassen heißt nicht Nacherzählen. Zusammenfassen heißt, zwei oder mehrere Tatbestände, Ideen oder Vorkommnisse auf einer höheren Abstraktionsebene, d.h. verkürzt auszudrücken, sie zu verallgemeinern oder evtl. sogar auszulassen. Es setzt die Fähigkeit voraus, den ganzen Text erfasst zu haben, ihn in Beziehung setzen zu können und den Inhalt zu gewichten.

In dieser Phase können durch die Gruppenmitglieder verschiedene Varianten von Zusammenfassungen vorgestellt werden. Als Reaktion der Zuhörenden sollten keine Werturteile gefällt werden, vor allem keine negativen. Es wird nicht direkt gesagt, dass etwas falsch sei, sondern man fragt nach, verlangt Belegstellen, kann ergänzen, vervollständigen und vorschlagen, und zwar so lange, bis ein Konsens entsteht. Diese Phase dient der Vertiefung des Verständnisses wie auch der Selbstdiagnose: Die Lernenden merken im Vergleich, ob sie den jeweiligen Abschnitt richtig (und vollständig) zusammenfassen können oder nicht.

Redemittel: Mit Äußerungen wie

"Danke, möchte jemand etwas ergänzen oder vervollständigen?" oder

"Ja, aber muss man nicht auch noch dieses oder jenes beachten?" oder

"Haben wir nicht vergessen, dies oder das einzubeziehen?" oder

"Global kann man sagen, dass ..." oder

"Im Detail denke ich ..." oder

"Die Argumente sind mir nicht ganz klar"

werden Ergänzungen offen gelassen und die Diskussion angeregt, ohne dass jemand bloßgestellt wird.¹

3. Phase: Klären

Unklarheiten, die erst beim Zusammenfassen auftauchen, können in dieser Phase noch geklärt werden. Spezielle Schwierigkeiten müssen isoliert und formuliert werden. Oft und je nach Schwierigkeitsgrad des Textes ist diese Phase kurz. Wenn aber ein Problem auftaucht, verlangt dessen Bearbeitung einen hohen Grad an Expertise und führt zu wichtigen Einsichten.

4. Phase: Vorhersagen

¹ Französische Redemittel:

"Merci, est-ce que quelqu'un aimerait ajouter ou compléter quelque chose?", "Oui, mais ne faudrait-il pas aussi penser à ceci ou cela?" ou "N'avons-nous pas oublié d'inclure tel ou telle idée, technique, fait?" ou "Globalement, il faut dire..." ou "De manière plus précise, je pense que..." ou "Son argumentation n'est pas tout à fait claire....".

In der letzten Phase sollen Hypothesen darüber gebildet und formuliert werden, was wohl im nächsten Abschnitt stehen könnte. Die Auseinandersetzung erhöht die Erwartung sowie die Spannung und aktiviert das Vorwissen. Durch das Antizipieren möglicher Inhalte werden Wortschatz-Netze im Gehirn aktiviert und zum rascheren Abrufen vorbereitet. Zu Beginn der Lektüre können, vom Titel ausgehend, bereits Hypothesen über den Inhalt formuliert werden.

Am Ende der vierphasigen Bearbeitung eines Abschnittes übergibt die/der Jugendliche in der Lehrerrolle die Karten der nächsten Person in der Gruppe, die ihrerseits einen Abschnitt lang die Lehrerrolle zu spielen hat.

1.7 Welches sind die Tätigkeiten der Lehrkräfte?

Anfänglich machen die Lehrpersonen in den Gruppen wie Lernende mit und unterstützen den Prozess (*scaffolding*). Mit der Zeit werden sie sich zurückziehen (*fading*), eine Beobachterrolle einnehmen, um z.B. am Ende der Lektion formativ zu evaluieren. Über die Forderung der absoluten Abstinenz der Lehrkraft beim Erschließen von Bedeutung (Krapf 1992: 98-100) besteht in der Fachwelt kein Konsens. Dies hängt von der jeweiligen pädagogischen Situation ab. Es ist für viele Lehrpersonen schwierig, bei Fehlleistungen der Lernenden nicht sofort einzugreifen, sondern Zeit zu lassen, um ihnen die Chance der Selbstkorrektur zu geben. Das richtige, mit steigendem Alter der Lernenden zunehmende Maß an Verantwortung abzugeben, ist nicht einfach.

1.8 Wirkungen von muttersprachlichem *reciprocal teaching*

Mittlerweile haben viele Untersuchungen, auch Meta-Analysen (Demmrich 2005: 105ff.) und Erfahrungen, den Erfolg der Methode beim Lesen verschiedener muttersprachlicher Textsorten belegt. Unerwartete positive Nebeneffekte waren ein sozialeres Klima in der Klasse und geschriebene Texte mit mehr Tiefenstruktur, z.B. Texte, die eher hierarchisch und argumentativ strukturiert waren statt ausschließlich linear und additiv (Reusser et al. 1994: 244-245).

2 Weiterentwicklung der Methode für den Fremdsprachen- und (Immersion-) CLIL-EMILE-Unterricht

Im Rahmen des Projekts des Schweizerischen Nationalfonds (NFP)33, "Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1" von Stern & al. (1999) wurde diese Methode auch mit Unterstützung von Prof. Dr. K. Reusser (Pädagogisches Institut der Universität Zürich) für den L2-Erwerb im Sachunterricht (immersiver oder CLIL-EMILE-Unterricht) weiterentwickelt. Die Methode wurde in sieben Klassen von Jugendlichen im 7. bis 9. Schuljahr erprobt, die im Durchschnitt ungefähr ein Niveau von A1.2 bis B1.1 hatten (Eriksson & Le Pape 1995, 3-6). Seither wurde *reciprocal teaching* beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes in einigen Weiterbildungskursen für Lehrpersonen eingeführt, die auf verschiedenen Altersstufen entweder eine Fremdsprache oder ein Sachfach in der Fremdsprache unterrichteten, auch in der Berufsschule.

2.1 Spracherwerbtheoretische Grundlagen

Neben allgemeinen Lerntheorien (s. Kap. 1) für einen ausschließlichen Unterricht in der L1 liegen dem Zweit- und Drittsprachenunterricht Theorien und empirische Forschungsergebnisse des Spracherwerbs sowie dem immersiven Unterricht sachfachspezifische Bedingungen zugrunde. Gemäß den Konzepten *integrierte Sprachendidaktik* (Cathomas 2005: 272, Le Pape Racine 2007: 156-167, Wokusch 2007: 168-179, Däscher et al. 2006: 29), *integrative Sprachendidaktik* (Gelmi 2007: 7) oder *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Meissner 2005: 127ff.), zu denen auch *language and cultural awareness* gehört, werden künftig auf der Grundlage der Definition von Mehrsprachigkeit des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) mittels gezieltem Transfertraining vermehrt Verbindungen und Vernetzungen zwischen allen gelernten und zu lernenden Sprachen stattfinden (Gajo 2006: 24-25). Diese Entwicklung ist das Resultat der Spracherwerbsforschung, insbesondere auch der Beiträge aus der Gehirnforschung (Jäncke 2005, Overmann 2005: 17-55, Franceschini 2004: 1-92), aus dem Tertiärspracherwerb (Hufeisen 2003: 1-13, Lutjeharms 2006: 1-11) sowie der europäischen Sprachenpolitik (Lutjeharms 2007: 1-19).

Gemäß der Einsicht, dass jeder Unterricht – auch jeder Sachunterricht in L1 oder in einer anderen Sprache – Sprachunterricht ist, ist eine Einführung aller Lehrpersonen in grundlegende Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung wünschbar, umso mehr als in einigen Jahren alle Europäerinnen und Europäer funktional dreisprachig aus der Schulpflicht entlassen werden sollen.

Bevor im Einzelnen auf die Methode des *reciprocal teaching* im Zusammenhang mit Fremdsprachen- und Sachfachlernen eingegangen wird, soll hier auf die Bedeutung des Inputs, d.h. des mündlichen und schriftlichen Materials, das als auditiver und/oder visueller Reiz ins Gehirn eintritt, eingegangen werden. Das Lernen jeder Sprache beginnt mit dem Input, der desto hilfreicher ist, je häufiger, umfangreicher und authentischer er ist, gemäß dem ungesteuerten Lernen eines Kleinkindes oder eines Erwachsenen in einer anderssprachigen Umgebung. Die Idee eines anfänglich total reduzierten Inputs, wie er in früheren Fremdsprachlehrmitteln angeboten wurde, ist überholt. Der Lerneffekt ist größer, wenn die Lernenden gemäß der konstruktivistischen Lerntheorie aus einer (angemessenen) Fülle das ihnen je individuell wichtig erscheinende Material auswählen und weitgehend selber strukturieren können, als wenn sie auf wenig bereits bekanntem, vorsortiertem Material aufbauen müssen. Der erste Fall lässt eine der Situation angepasste, eigene, bedeutungsvolle, bereits komplexere, freiere, mündliche oder schriftliche Produktion zu, wohingegen im zweiten Fall die Äußerung auf eine spezifische, vorgegebene Struktur oder inhaltliche Äußerung hinzielt, die für alle Lernenden gleich ist und meistens nichts bedeutend Neues, das Weltwissen anreicherndes und somit kognitiv Herausforderndes enthält. Der zweite Fall ruft somit wegen kognitiver Unterforderung die oft bezugte Langeweile im Sprachunterricht hervor, wenn er zu lange und zu oft vorkommt. Allerdings ist bei erweitertem, authentischem Input eine sofortige Produktionsleistung weder zu erwarten noch zu fordern resp. nur in beschränktem Ausmaß möglich (s. weiter unten im Text).

2.2 Unterschiede zwischen der Methode im fremdsprachlichen und im erstsprachlichen Unterricht

Für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht ergaben sich einige wichtige Unterschiede. Es müssen vor allem in Anfängerklassen (bis B1) verschiedene Probleme bearbeitet werden:

– *Der Umgang mit zweisprachigen Wörterbüchern*

Bereits vor der Einführung in die Methode muss sicher gestellt sein, dass alle Lernenden mit zweisprachigen Wörterbüchern umgehen können, d.h. dass sie das Alphabet beherrschen. Wider Erwarten ergaben Erfahrungen, dass dies nicht immer vorausgesetzt werden kann. Lernende mit noch geringen Fremdsprachkompetenzen haben häufig ungenügende Grundlagen, um z.B. die Grundform konjugierter Verben im Wörterbuch zu finden. Es hat sich gezeigt, dass nicht alle Lernenden mittels des Alphabets die gesuchten Wörter finden.

– *Das Finden oder Herstellen von adäquaten, authentischen fremdsprachlichen Texten (Geschichten oder Sachtexten)*

Wenn die Lehrpersonen in der Zielsprache nicht über muttersprachliche Sprachkompetenzen und – wie es im (Immersions-)CLIL-Unterricht häufig der Fall ist – auch nicht über eine Lehrbefähigung im Fremdsprachenunterricht verfügen, dann ist es nicht sinnvoll, z.B. für den Physikunterricht eigene Texte zu schreiben oder gar muttersprachliche Texte in die Zielsprache zu übersetzen, sondern in diesem Fall empfiehlt es sich, authentische Texte aus dem zielsprachlichen Fachbereich zu suchen. Diese können dann allerdings sowohl gekürzt als auch vereinfacht werden. Die Aufbereitung von authentischen Texten für das Niveau der eigenen Klassen scheint anfänglich sehr aufwändig zu sein; bald stellt sich aber eine gewisse Routine ein.

– *Die Einführung von Strategien zum Leseverstehen*

Das Erschließen von Inhalten steht im Zusammenhang mit dem sogenannten *top-down* und *bottom-up* Prinzip. Unter *top-down* Strategie versteht man ein Lesen, das vom ganzen Text ausgehend, von globalem Verstehen zum Detailverstehen – d.h. das von den oberen zu den unteren mentalen Verarbeitungsebenen – vordringt. Unter dem *bottom-up* Prinzip versteht man das Umgekehrte, d.h. ein Vorgehen, bei dem die Lernenden von den morphologischen Informationen einzelner Buchstaben, Silben und Wörtern ausgehen, um sich zum globalen Textverständnis vorzuarbeiten. Lesende gehen meistens in beiden Richtungen vor (interaktives Lesen), wobei Lernende mit noch geringen Kompetenzen den unteren Ebenen verhaftet bleiben, den Sinn nur mühsam oder nicht erfassen und bald die Motivation zum Lesen anspruchsvoller, längerer Texte verlieren. Vor allem diese Lernenden müssen mit den *top-down* Verfahren vertraut gemacht werden und sich darin trainieren, denn inhaltliche Vorstellungen und Hypothesen über einen Text, Kenntnisse des Ziels und der Adressaten des Textes erleichtern die Einordnung von Detailkenntnissen in ein Ganzes.

Beim ersten Überfliegen des Textes haben die Lernenden Gelegenheit, sich je nach Vorwissen implizit oder explizit bewusst zu werden, welchen Stellenwert der ganze Text in Bezug zu andern Texten hat und welchen persönlichen Bezug zu ihnen als Lesenden und welchen Bezug zur Welt er aufweist. Die Bezüglichkeit des Textes kann ihnen aber auch erst später bewusst gemacht werden. Überfliegendes Lesen – auch abschnittsweise – muss bei jüngeren Anfängern trainiert werden, da sie die Tendenz haben, Wort für Wort und Satz für Satz vorwärts zu gehen und damit den Überblick zu verlieren.

– *Sinn entnehmendes (leises) Lesen*

Beim stillen Durchlesen eines Abschnittes sollen Anfänger-Lernende in einer hellen Farbe alles markieren, was sie verstehen (sprachliches und inhaltliches Vorwissen, Parallelwörter, Schlüsselwörter, Zahlen, Eigennamen, sprachliche Ableitungen usw.). Auf

diesem Niveau sollen sie nicht das Unbekannte markieren. Dies hat mit gestaltpsychologischen Gesetzen zu tun: man kann in einem Satz oder Abschnitt eher aus dem bereits Bekannten, aus dem Kontext, noch unbekannte Wörter erraten, als wenn man lauter unbekannte Wörter vor sich hat. Viel Unbekanntes zu sehen, hat eine demotivierende Wirkung. Das bereits Bekannte hingegen zeigt auf, wie viel man schon versteht und gelernt hat, und weckt die Neugierde.

Lesende machen die Erfahrung, dass ein Text mehrere Male durchgelesen wird, wobei man nach dem hermeneutischen Prinzip jedes Mal etwas mehr versteht. Später wird ihnen dies auch helfen bei schriftlichen Selbstkorrekturen, die für viele Lernende noch ungewohnt sind.

– *Verbesserung der Aussprache*

Wider Erwarten würden viele Lernende die Texte gerne laut vorlesen, was aber die Methode nicht empfiehlt. Dessen ungeachtet wäre es sinnvoll, wenn die Lernenden einen Einblick erhielten in die phonetische Schrift (Lautschriftzeichen), was nicht in allen Fremdsprachenlehrmitteln vorgesehen ist. Dadurch würden sie unabhängig von andern Personen sowie technischen Hilfsmitteln und in ihrer Autonomie gestärkt.

Die Lehrperson kann einzelnen Gruppen oder ganzen Klassen Textabschnitte vorlesen, die die Lernenden bereits gelesen und vor sich haben. So können die Lernenden ihre Vorstellung von der Aussprache mit der Aussprache der Lehrperson vergleichen; gleichzeitig erhalten sie prosodische Informationen (Lutjeharms 2002: 124-140, Uetz 2007: 1-86). Die Pflege der Aussprache ist vor allem bei Anfängern immer wichtig, denn sie sprechen einen zu lesenden Text innerlich oder leise vor sich hin. Wenn sie ihn falsch artikulieren, kann eine semantische Verbindung zu bereits gehörten und richtig gespeicherten Wörtern nicht stattfinden, sondern das falsch kodierte Wort bleibt unvernetzt überflüssigerweise auch im Gedächtnis hängen.

2.3 Eigentliche *reciprocal teaching*-Methode in der Fremdsprache

Während der Diskussion der vier Schritte (Fragen, Zusammenfassen, Klären, Vorhersagen), die im Prinzip gleich verlaufen wie in der Erstsprache, soll der Text schriftlich bearbeitet werden, auch mit Randnotizen wie Bemerkungen, Schlüsselwörtern, Hauptaussagen, Titeln von Abschnitten, Übersetzungen usw. Die erste Phase des Fragenstellens wird allerdings gelegentlich erheblich verlängert.

Die mit den folgenden Schritten verbundenen Gespräche können je nach Schwierigkeit des Inhalts in der Einführungsphase der Methode in der Erstsprache geführt werden, denn dies reduziert den Respekt vor langen Texten. In der deutschsprachigen Schweiz wird in der Schule das Training der Standardsprache verlangt, was wegen des dialektal gefärbten Alltags auch bereits ein großer Aufwand ist, der aber geleistet werden muss. Mit der Zeit werden die stärkeren Lernenden automatisch in der Zielsprache (L2) sprechen; die Lehrpersonen können später alle dazu ermutigen.

Der Übergang von der Erstsprache in die Zielsprache muss nicht unbedingt radikal sein. Es wird den Lernenden erlaubt, fehlende Wörter in der Erstsprache oder in einer anderen, auch den Klassenkameradinnen und Kameraden bekannten Sprache zu äußern. Die andern Lernenden springen ein oder das Wort bleibt vorläufig in der Erstsprache stehen. Bei ganz wichtigen Wörtern wird im Wörterbuch nachgeschaut oder die

Lehrperson gefragt. Das Ziel, möglichst schnell möglichst viel in der Zielsprache zu sagen, bleibt bestehen, aber in einer Übergangsphase ist *code switching*, ja sogar *code mixing* erlaubt. Das senkt die Hemmschwelle erheblich und bringt eine gewisse Lockerheit in die Anforderungen. Die Angst vor Fehlern tritt langsam in den Hintergrund, da die Kommunikation und die Vermittlung der *message* wichtiger sind als die sprachliche Korrektheit. Im Projekt Stern et al. (1999: 180-181) und empirisch nachgewiesen im NFP 56 Projekt Gajo & Berthoud (2008: 8f.) wurde gezeigt, dass Lernende, denen das *code switching* erlaubt wurde, bei spontanem Sprechen schneller einsprachig wurden als die Jugendlichen in der Kontrollgruppe, denen es während des Unterrichts nicht empfohlen wurde. In der langen Phase der *interlangue/interlanguage* geht es nicht darum, zwei je einsprachige Situationen alternieren zu lassen, sondern die Lernsituation wird zweisprachig konzipiert. Dieses Vorgehen entspricht der aktuellen Diskussion über Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, in der die Sprachen nicht mehr separat behandelt, sondern vielfach vernetzt und miteinander verglichen werden, wobei durch die auftretenden sprachstrukturellen, semantischen und kulturellen Unterschiede das Verständnis des Inhalts und somit des Begriffswissens vertieft wird. Aber es widerspricht dem jahrzehntelangen Dogma des behavioristisch beeinflussten einsprachigen Fremdsprachenunterrichts und ist deshalb von manchen Lehrpersonen vorläufig noch schwer nachvollziehbar.

1. Phase: Wortschatz und Fragen stellen

Es hat sich gezeigt, dass die erste Phase des *Fragenstellens* in erster Linie dazu dient, die wichtigsten unbekanntesten Wörter zu erschließen. Die Lernenden erkennen ihre Lücken, die sich in der Gruppe zum Teil decken, manchmal nicht. Bevor mit den Fragen begonnen wird, wird eine Vokabular-Runde durchgeführt. Dort, wo Gruppenteilnehmende die Wörter wissen, können sie ihren Kameradinnen und Kameraden den Sinn schnell mitteilen, was auch heißen kann, die Wörter zu übersetzen. Je nach dem Ziel der Lektüre und je nach Auftrag werden nicht alle Wörter übersetzt, um den Inhalt zu verstehen. Die besonders pflichtbewusst und sorgfältig Lernenden müssen lernen, gezielt und effizient zu arbeiten und es auszuhalten, wenn nicht sofort alles verstanden wird. Hier kann *skimming* (Suchen nach den Hauptideen) und *scanning* (Suchen nach Einzelwörtern wie Namen, Schlüsselwörtern etc.) bewusst eingesetzt werden. Manchmal ergibt sich der Sinn später nach dem hermeneutischen Prinzip automatisch, wenn durch mehrmaliges Lesen das Vorwissen ständig ergänzt oder erhöht wird. Von allen für wichtig erachtete unbekannte Wörter werden von einem Mitglied der Gruppe im bereit liegenden Wörterbuch nachgeschaut. Auch dies ist zeitsparend, denn ein nächstes Wort kann von einem andern Mitglied der Gruppe nachgeschaut werden.

2. Phase: Zusammenfassen

Wie im erstsprachlichen Zusammenfassen geht es darum, Inhalte auf eine höhere Abstraktionsebene zu bringen, was für viele Jugendliche noch schwierig ist, weil dazu der Inhalt im Wesentlichen erfasst und sozusagen zu Einheiten höherer Struktur gebündelt werden muss; zudem werden diese kognitiven Anforderungen auch noch in der Fremdsprache gestellt. Zu diesem Zweck sind Oberbegriffe sehr dienlich, die es bei vielerlei Gelegenheiten immer wieder zu reaktivieren gilt. Möglichst objektiv und neutral zusammenfassen zu können, ist eine wichtige Kompetenz, die in verschiedenen Lebensbereichen immer wieder nützlich ist, in der Schule auch im Zusammenhang mit den Naturwissenschaften.

3. Phase: Klären

Erst beim Vertiefen der Inhalte stoßen die Lernenden gelegentlich auf Unklarheiten, die aus der Sache heraus entstehen oder aus den beiden nicht deckungsgleichen Sprachen. Das Ringen nach Klarheit, nach dem Verstehen von auftretenden Missverständnissen oder verschiedenen Betrachtungsweisen bedingt eine anstrengende Suche nach sprachlich tauglichen Mitteln, mit denen man die Dinge umfassend erklären und verstehen kann. Da der Grad der Verarbeitungstiefe dabei stark gesteigert wird, die Lernenden emotional berührt werden und sich konzentrieren, kommt es zu einem nachhaltigen Lernerfolg. Die schwächeren Lernenden profitieren erheblich, weil die Gruppenmitglieder ihre Denkweisen und -schritte laut formulieren (externalisieren), was sie für sie nachvollziehbar macht.

4. Phase: Vorhersagen

Sich vorzustellen, wie ein Text weitergeht, regt die Phantasie oder das logische Denken an. Die unterschiedlichen Lösungen der Lernenden, die verglichen werden, erhöhen die Spannung und bereiten das allenfalls notwendige fremdsprachliche Vokabular vor, das im Bedarfsfall leichter abrufbar wird. Die Lernenden erleben andere Vorstellungen und Denkweisen ihrer Kolleginnen und Kollegen; sie werden dazu angeregt, einen oder mehrere Perspektivenwechsel vorzunehmen, was den Horizont erweitert. Bei Aussagen unter *Peers* können in der Fremdsprache größere Risiken eingegangen werden als vor der Lehrperson und im Klassenplenum.

Das Prozedere des *reciprocal teachings* läuft ansonsten in der L2 oder L3 gleich weiter wie in der L1. Zu empfehlen ist allerdings zusätzlich die Führung eines zwei- oder dreisprachigen Wörterheftes oder Glossars. Das kann in der Schulsprache und der Zielsprache sein sowie entweder auf Englisch oder in einer anderen L1 als der Schulsprache.

2.4 Die Zusammensetzung der Gruppen

Nach welchen Kriterien sollen Gruppen gebildet werden?

- Schwache und mittlere oder mittlere und gute Sprach- oder Sach-Lernende?
- Gruppen nach Geschlechtern?
- Gruppen nach ruhigen und eher unruhigen Lernenden?
- Gruppen häufig ändern oder nicht?
- Gruppen wählen lassen, nach dem Zufallsprinzip (z.B. auslosen) usw.?

Über die Vor- und Nachteile gewisser Gruppenzusammensetzungen lässt sich sehr gut während Reflexionssequenzen mit den Lernenden sprechen. Diese an der Wahl zu beteiligen und die Zusammensetzung der Gruppen zu wechseln, ist der Motivation und der Einsicht in Lernprozesse förderlich. Vierergruppen wären aus meiner Sicht ideal, da sich bei diesen sich immer zwei gegenüber sitzen, wodurch eine gute räumliche Kommunikationssituation entsteht. Das impliziert in manchen Klassen eine Umstellung der Sitzordnung. Diese kann sehr rasch erreicht werden, vor allem von dem zweiten Einsatz der Methode an.

2.5 Die Zusammenarbeit zwischen Erstsprach-, Fremdsprach- und Immersions-(CLIL-EMILE-)Lehrpersonen

Wird *reciprocal teaching* im CLIL-Unterricht eingesetzt, ist eine Zusammenarbeit mit den Sprachlehrpersonen von Synergien bildendem Vorteil. Eine solche Zusammenarbeit steht darüber hinaus in einem größeren Zusammenhang. Eine Umfrage im Zusammen-

hang mit dem CLILiG (Sokrates-)Projekt in der frankophonen Schweiz (Le Pape Racine 2007: 13) hat gezeigt, dass es zu relativ wenigen Partnerschaften zwischen Sach- und Sprachlehrpersonen kommt – einerseits aus strukturellen Gründen, andererseits aber auch infolge einer zögernden bis ablehnenden Haltung von Sprachlehrpersonen dem CLIL-Unterricht gegenüber. Wenn eine solche Zusammenarbeit bereits installiert ist und funktioniert, kommt es zu unerwartet fruchtbaren Ergebnissen, sowohl was die Einsichten bei den beteiligten Lehrpersonen als auch was die sprach- und verstehensfördernden Resultate bei den Lernenden betrifft.

3 Mehrwert der Methode

Obwohl die Methode im Fremdsprachenunterricht erst am Anfang steht und noch wenig verbreitet ist, sind die bisherigen Erfahrungen viel versprechend. Die Lernenden wenden diese Methode mehrheitlich sehr gerne an. Eine Umfrage hat ergeben, dass sie einmal wöchentlich in dieser Form arbeiten würden, nicht häufiger, da diese Arbeitsweise auch anstrengend ist. Es ist erstaunlich, wie intensiv und ausdauernd die Gruppen an einem Text arbeiten. Groß und sichtbar ist die Freude, wenn der Text dann entschlüsselt werden konnte.

– Sprachlicher Mehrwert sowohl der L1 wie der L2

Durch *reciprocal teaching* wird das Fragenstellen so gut trainiert, dass die verschiedenen Fragen auch in andern Zusammenhängen und Lebenssituationen spontan produziert werden können und es somit zu einem gelungenen Transfer kommt. Die 'Lesemethode' ist zudem eine sehr gute Art und Weise, möglichst viele Lernende zu engagiertem Sprechen in einer echten Kommunikationssituation in der L2 zu bringen.

Durch die Redundanz – d. h. weil die Lernenden neue Wörter oder Wendungen mehrfach lesen, sie erfragen, sie eventuell im Wörterbuch nachschauen, sie bei der Zusammenfassung selbst produzieren oder wieder hören, sie bei der gestellten Aufgabe auch mehrmals wieder mündlich und/oder schriftlich brauchen – werden neue Wörter ohne explizite Mühe in den Speicherungsprozess aufgenommen, wodurch der Wortschatz erweitert wird. Zweisprachig zu werden, heißt nicht, zwei Mal einsprachig zu sein, denn durch die L2 wird auch die L1 angereichert: Sachwissen, L1 und L2 fließen ineinander in einem einzigen großen Netzwerk.

– Mehrwert bei der Sozial- und Selbstkompetenz

Die Lernenden hören einander bei reziprokem Lehren vermehrt zu, nehmen das Gesagte ernst und erfahren eine Diskussionskultur, die auf gegenseitigem Respekt und auf Argumenten beruht. Sie lernen einerseits für die Gruppe wie auch für sich selbst Verantwortung für das fachliche Weiterkommen zu übernehmen. Im Austausch mit *peers* lernen sie andererseits sich selber einzuschätzen.

Die Methode ist sehr lernwirksam, wenn sie richtig angewendet wird, weil sie keinem und keiner der Lernenden erlaubt, innerlich auszusteigen oder andere für sich arbeiten zu lassen. Es kommt eine sehr starke soziale Kontrolle zur Anwendung, die letztlich auch etwas Autoritäres in sich birgt, obwohl die Lernenden Tempo, Auswahl der Diskussionsschwerpunkte und die Beteiligung bis zu einem bestimmten Grad selbst bestimmen.

– Mehrwert in der Arbeit mit großen, heterogenen Gruppen

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass es durchaus möglich ist, in großen Klassen mit Jugendlichen im selben Raum zu arbeiten. Der Lärmpegel pendelt sich mit der Zeit auf einem wünschenswerten Niveau ein, und die Lernenden gewöhnen sich an leises Sprechen. Anfänglich muss die Lehrperson eventuell etwas kontrollierend einwirken. Das Argument, man könne die Methode aus Platzgründen nicht durchführen, kann man nicht gelten lassen. Gegebenenfalls kann eine Vierergruppe samt den Pulten für eine Lektion in den Korridor oder in einen andern Raum umziehen. *Reciprocal teaching* eignet sich sehr gut zur Arbeit in heterogenen Gruppen. Der Umgang mit Heterogenität ist heutzutage eine große pädagogische Herausforderung, mit der viele Lehrpersonen wie auch die Lernenden selber zu kämpfen haben.

– *Mehrwert bei den Lehr- und Lernstrategien und der Autonomie*

Reciprocal teaching lenkt das Augenmerk sowohl im Fremdsprachen- als auch im immersiven Unterricht vermehrt auf Lernprozesse und Lernstrategien, weil es bei den Argumentationsschritten größere Aufmerksamkeit und Sorgfalt verlangt und die Lernbedingungen generell verändert. Lehr- und Lernerfolge basieren ebenso auf sozialer Interaktion wie auf der didaktischen Vermittlung von Kenntnissen. *Reciprocal teaching* begünstigt die verbale Interaktion auf effiziente Weise, weil es Versuche und Fehler unter Gleichaltrigen zunächst einmal zulässt und Hemmungen abbaut. Erst die erarbeiteten Kenntnisse werden durch die Lehrpersonen validiert. Wichtig wäre eine Information der Lernenden über Ursache, Stellenwert und Art der Fehler sowie über den Abbau von Fehlerhäufigkeit (Hornung 2006: 7ff.).

Eine wichtige Lernstrategie ist das Führen eines Lernjournals oder Portfolios oder/und eine gemeinsame Reflektion der Klasse zusammen mit den Lehrpersonen über die erzielten Fortschritte, die Lernwege und Schwierigkeiten. Kommunikation auf der Meta-Ebene fördert die Autonomie zusätzlich.

– *Mehrwert der Sachkompetenz, Spezifisches beim CLIL-EMILE (Immersion)-Unterricht*

Im Fremdsprachenunterricht geht es letztlich um den Aufbau der Sprachkompetenz, wogegen im fremdsprachlichen Sachunterricht CLIL-EMILE das genaue Verstehen und die Anwendung von neuem prozeduralen und deklarativem Wissen eines Sachfaches im Vordergrund stehen. Dies bedeutet eine andere Qualität der kognitiven Fokussierung. Es geht in einem ersten Schritt darum, das 'träge' Wissen – d.h. Fachwissen, das zusammenhanglos, ungewichtet und nicht transferierbar vorhanden ist – abzuholen, bewusst zu machen und durch neues Wissen anzureichern, es zu vernetzen und in verschiedenen Zusammenhängen anwendbar zu machen. Dabei vollzieht sich ein permanentes Zusammenfließen von Sprache und Sache, oder präziser: von Sprachen und Sache. Die L2 fungiert als zusätzliches Werkzeug bei der Einkreisung von Sachwissen, bei der Aushandlung von Bedeutung (Serra 2007: 582ff.). Je nach Sachdisziplin werden spezifische Sprachkenntnisse konfiguriert. Gelegentlich stoßen die Lernenden auf kulturelle Eigenheiten, die durch den Unterschied ein Licht auf beide resp. mehrere Kulturen werfen. Das Sachwissen wird vertiefter und bewusster wahrgenommen. So ist die Mehrsprachigkeit nicht nur ein Ziel, sondern auch ein Mittel. Beim *Reciprocal teaching* im CLIL-Unterricht integrieren die Lernenden auf ihrem Niveau nicht nur die L1 und L2, sondern auch Sachkenntnisse. Die Integration betrifft weniger die Konzentration auf sprachliche Elemente, die zum Sachwissen gehören, als ein Sachwissen, das sprachliche Elemente integriert. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, die Sprachenalter-

nanz (das *code-switching*) auf der Macro-Ebene wie auf der Micro-Ebene in der kommunikativen Interaktion mit Einzelsprechenden zu steuern (Gajo & Berthoud 2008: 3).

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass sich *reciprocal teaching* als relativ einfach einführbare Methode außerordentlich gut eignet für verschiedene Altersstufen sowie Sprachen und Disziplinen auf unterschiedlichen Sach- und Fach-Kompetenzniveaus. Reziprokes Lehren fördert nicht nur die Lesekompetenz, sondern auch die Diskurskompetenz und dadurch in hohem Maße ein nachhaltiges sprachliches und fachliches Lernen. Neben der Sachkompetenz kommt es zu vermehrter Schülerautonomie (Selbstkompetenz) und zur Übernahme von Verantwortung unter Gleichaltrigen (Sozialkompetenz). *Reciprocal teaching* erweist sich zudem als hilfreich bei der Binnendifferenzierung in heterogenen Klassen.

Literaturverzeichnis

- Aeschbacher, U. (1989) Reziprokes Lehren. Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 194-204.
- Cathomas, R. (2005) *Schule und Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989) Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In Resnick, L. B. (ed), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 453-494.
- Däscher, M., Mühlemann, B., Le Pape Racine, C. (2006) *Projektauftrag Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts*. Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis. NW EDK.
- Dewey, J. (1993) *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Demmrich, A. (2005) *Improving Reading Comprehension by Enhancing Metacognitive Competences: an Evaluation of the Reciprocal Teaching Method*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Eriksson, B. (2006) *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse*. Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur Band 85. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eriksson, B., Le Pape, Ch. (1995) Deutsch – Französisch: Zweisprachiges Lernen. *Lese-forum Schweiz, Informationsbulletin*, 4, 3-6.
- Franceschini, R., Hufeisen, B., Jessner, U., & Georges, L. (2004) Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze. *bulletin vals-asla* (78).
- Gasser, P. (1995) *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. Gerlafingen : Eigenverlag.
- Gajo, L. (2004) Construction de la compétence linguistique en situation d'enseignement bilingue, dans *Enseigner en classe bilingue, Actes de l'Université d'automne 'Former les enseignants des classes bilingues'*, Guebwiller, 24-27 octobre 2002, 107-117.
- Gajo, L. (2006) L'enseignant en section bilingue : un nouvel enseignant? - Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe. Prague, novembre 2005. *Le Français dans le Monde*, 347.
- Gajo, L., & Berthoud, A.-C. (2008) *Rapport final: Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au terti-*

- aire: Programme national de recherche 56.
- Gelmi, R. (2007) Gemeinsame Sprachendidaktik. Vom Nebeneinander zum Miteinander in den Sprachfächern. In *Informationsschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol*. Bozen: Deutsches Schulamt und Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe, 48.
- Hornung, A. (2006) Fehlerhafter Sprachgebrauch im Immersionsunterricht – ein weites Feld! *Babylonia*, 06(2): 7-13.
- Hufeisen, B. (2003) L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2-3), 1-13.
- Jäncke, L. (2005) *Begabung und kindlicher Spracherwerb. Fakten aus der neuropsychologischen Forschung*. Zug. Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Krapf, B. (1992) *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur: Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren*. Bern: Haupt.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Le Pape Racine, C. (2007) Integrierte Sprachendidaktik, Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 156-167.
- Le Pape Racine, C. (2007) *Erhebungsbericht über den Deutschen Fachunterricht (DFU) in der frankophonen Schweiz*. Paper presented at the Curling, Tampere (Sokrates program CLILiG).
- Le Pape Racine, C. (2005) Immersion und integrierte Sprachendidaktik – Modelle auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. *Konferenzpublikation: The Fourth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Fribourg/Freiburg and Biel/Bienne, Switzerland 2005.
- Levrault, F., Laurent, X. (1819) *Instruction sur une bonne méthode d'enseignement primaire, connue sous le nom d'enseignement mutuel et simultané – Belehrung ueber eine gute Methode bey dem ersten Unterrichte, bekannt unter dem Namen des gegenseitigen und gleichzeitigen Unterrichts*. Strasbourg, Impr. de F.-G. Levrault.
- Lutjeharms, M. (2002) Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In Kischel, G. (coord.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. Hagen: Fernuniversität Hagen, 124-140.
- Lutjeharms, M. (2006) Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In Martinez, H. & Reinfried, M. (Hg), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für F.-J. Meissner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: G. Narr, 1-11.
- Lutjeharms, M. (2007) *Mehrsprachigkeit: Politik, Praxis und Didaktik*. Internationale LANGSCAPE-Tagung – Sprachbegegnung und Sprachkontakt. Philologisch-Historische Fakultät. Universität Augsburg. 1. Plenarvortrag 5. Juli 2007.
- Martin, J.-P. (2000) Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. *Schulverwaltung Bayern, Carl Link / Deutscher Kommunal-Verlag*, 3, 105-110.
- Meissner, F.-J. (2005) Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 34, 125-145.
- Overmann, M. (2005) *Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen. Mit praktischen Beispielen für den Französischunterricht*. Frankfurt: Peter Lang.

- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Reusser K., Pauli Ch. & Stebler R. (1994) Interaktive Lehr-Lernumgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste gründlichen Verstehens. In Reusser K., Reusser-Weyeneth M. (Hg) *Verstehen, Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Hans Huber, 227-259.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2008) Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134, 2, 223–246.
- Serra, C. (2007) Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H., & Serra, C. (1999) *Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Uetz, K. (2007) AusSprache bewusst machen: angewandte Phonetik im Fremdsprachenunterricht. In *Schriftenreihe SAL*. Zürich: SAL, 90.
- Wokusch, S., (avec la coll. D'I. Lys) (2007) Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. In: *Beiträge zur Lehrerbildung. Fremdsprachendidaktik: Konzepte, Umsetzungen, Fragen. Erfahrungs- und Fallberichte*. 25, 2, 168-179.
- Wygotski, L. S. (1974) *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.