

Nold, Günter; Willenberg, Heiner

Lesefähigkeit

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 23-41

urn:nbn:de:0111-opus-32335

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

Sprachliche Kompetenzen

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

Inhaltsverzeichnis

<i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung.....	1
--	---

Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

<i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	9
---	---

<i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit	23
---	----

<i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit.....	42
--	----

<i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit	63
--	----

Messung sprachlicher Kompetenzen

<i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus	83
--	----

<i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen	100
---	-----

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

<i>Heiner Willenberg</i> Lesen.....	107
--	-----

<i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation	118
---	-----

<i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz.....	130
---	-----

<i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben.....	140
--	-----

<i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit	147
--	-----

Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten 158

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen

Günter Nold / Henning Rossa
Hörverstehen 178

Günter Nold / Henning Rossa
Leseverstehen 197

Claudia Harsch / Konrad Schröder
Textrekonstruktion: C-Test 212

Günter Nold / Henning Rossa
Sprachbewusstheit 226

Günter Nold / John H. A. L. De Jong
Sprechen 245

Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel
Interkulturelle Kompetenz 256

Günther Schneider
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven
Kompetenzen im Bereich des Englischen 273

Ausblick

Konrad Schröder
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung
aus fachdidaktischer Sicht 290

Günter Nold
DESI im Kontext des Gemeinsamen
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen 299

Sauli Takala
Relating Examinations to the Common European Framework 306

Hermann Lange
Abschließendes Statement 314

Die Autorinnen und Autoren 318

Günter Nold / Heiner Willenberg

Lesefähigkeit

Lesefähigkeit – eine Definition

Lesen ist eine der Schlüsselkompetenzen und zentralen Kulturtechniken, die einerseits mit schulischem Lernen und andererseits mit der Kultur des Alltags in Verbindung gebracht werden. Menschen lesen, da sie in der Schule dazu angeregt oder aufgefordert werden; sie lesen aus Vergnügen, zum Zeitvertreib, zur Entspannung oder um mit anderen über das Gelesene reden zu können. Menschen lesen um herauszufinden, wie etwas funktioniert; sie lesen, um zu lernen, um einen Test oder eine Prüfung zu bestehen. Das Lesen ist von daher in einen individuellen und sozialen Kontext eingebettet. Die Zielorientierung von Lesen hat entsprechend einen Einfluss auf den Leseprozess.

Lesen stellt eine spezifische, zielorientierte Form der rezeptiven Informationsverarbeitung dar, bei der sich die Leser sowohl auf die graphischen Zeichen und damit eine visuell orientierte Verarbeitungsweise stützen als auch auf sprachlich formale Kompetenzen und auf domänenspezifisches Weltwissen. Dementsprechend werden drei grundlegende Fähigkeiten beim Lesen aktiv eingesetzt, und zwar die Fähigkeit

- Wörter und Sätze möglichst schnell zu erkennen und zu verarbeiten (Dekodieren),
- sprachliche Kompetenzen bei der Konstruktion von Bedeutung textueller Zusammenhänge einzusetzen und
- diese mit passendem Weltwissen zu verknüpfen, um ein mentales Modell eines Textes im Detail und Gesamtzusammenhang zu entwickeln (vgl. Kintsch 1998; Alderson 2000).

Entsprechend den Zielsetzungen bei der Bearbeitung unterschiedlicher Textsorten lassen sich differenzierte Formen des Lesens unterscheiden, die vom sehr intensiven genauen bis zum überfliegenden Lesen reichen (wie *skimming*, *scanning*, *extensive* und *close reading*). Zur Steuerung des Leseprozesses können jeweils spezifische Strategien eingesetzt werden.

Die Besonderheiten des Leseverstehens im Deutschen und Englischen sind vor allem in den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe – der DESI-Zielgruppe – begründet. Das Deutsche als Mutter- oder Zweitsprache befindet sich in einer Phase des späten vorwiegend schriftsprachlichen Ausbaus, während das Englische als Fremdsprache sich noch mitten im Aufbau vor oder an der Schwelle zu einer selbständigeren Sprachkompetenz befindet („*Threshold Level*“ entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

für Sprachen 2001). Das Leseverstehen in Englisch kann infolgedessen auf entsprechenden Elementen der Lesekompetenz Deutsch aufbauen.

Forschung zum Leseprozess – ein Abriss

In der Forschung zum Lesen sind verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beteiligt. Vor allem in der Psycholinguistik und der Kognitionsforschung sind empirische Untersuchungen durchgeführt und Lesetheorien entwickelt worden, um den komplexen aktiven Leseprozess zu erfassen. In der empirischen Forschung zu Dekodierprozessen beim Lesen werden bspw. Augenmessungen eingesetzt, um zu erkunden, wie die Textoberfläche entschlüsselt wird. Die Ergebnisse vermitteln Erkenntnisse darüber, wie Wörter mit relativ schnellen Augensprüngen (Sakkaden) aufgenommen und verarbeitet werden und lassen darauf schließen, dass auch jüngere Leser mehrere Wörter auf einmal erfassen, es sei denn, sie stoßen auf ein neues, schwieriges Wort, wie z.B. „Refrinshaw“ (Lüer 1988; vgl. Willenberg 2004).

In der Textforschung hat Iser (1976) schon früh ausgiebig beschrieben, dass ein Text auf der Oberfläche niemals alles genauestens beschreiben oder aussprechen kann, so dass die Leerstellen zwischen den Aussagen beim Lesen schlussfolgernd gefüllt werden müssen (vgl. Willenberg 2004). Moskalskaja (1984) zeigte, wie Schlüsselwörter an entscheidenden Stellen, v.a. zu Beginn eines Absatzes, die semantische Spur im Text legen, die von den Lesern aufgenommen werden kann. Voraussetzung ist, dass sie über die entsprechenden Kenntnisse verfügen, um diese hervorgehobenen Textaussagen zu erkennen.

Den Leseverstehensprozess selbst hat als einer der ersten Frederic Bartlett 1932 erforscht und dabei die wichtige Einsicht gewonnen, dass Leser Texte auf der Basis ihres vorhandenen Vorwissens verstehen und dabei auch wichtige Textstellen neu nuancieren. Er führte den Begriff des Wissensschemas ein, das die Folie beschreibt, auf der die Lesenden die Texte aufnehmen.

Nachdem dieser Ansatz zunächst wenig Folgeuntersuchungen hervorgerufen hatte, war es Frank Smith (1971), der neue Impulse setzte. Er versuchte, Lesen generell an Hand des Leseprozesses zu verstehen und nicht primär auf der Grundlage des Leseprodukts, dem erreichten Verständnis. Er betrachtete den Leseprozess als eine Text-Leser-Beziehung im Sinne von „reduction of uncertainty“, als ein Antizipieren der graphischen, phonetischen, syntaktischen und semantischen Informationen eines Textes (vgl. Wallace 1992, S. 39f). Für den Bereich der Semantik bezog er sich auf Schemata, um mit deren Hilfe Bedeutungen vorhersagen zu können.

Zur gleichen Zeit hat Gough (1972) Lesen als einen vom Text angestoßenen Prozess („text-driven process“) verstanden, in dem der Leseprozess in Serie abläuft, und zwar ausgehend vom Buchstaben, über Laute und Wörter und schließlich weiter zu einer Erschließung von Bedeutung. Der erste Ansatz steht am Anfang der Top-down-Theorien des Lesens, während der zweite exemplarisch für die Entwicklung von Bottom-up-Theorien steht. Im weiteren Verlauf entwickelten sich schema-theo-

retische und serielle Modelle des Lesens nebeneinander und wurden schließlich zunehmend in einem interaktiven Lesemodell, in dem von einer Synthese von *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen ausgegangen wird, integriert (Rumelhart 1977; Grabe 1991).

Zusammenfassend wird Lesen in dieser Tradition als ein interaktiver Prozess verstanden. Der Text wird vom Leser auf mehreren Ebenen analysiert und zwar vom Buchstaben bis zum Textganzen. Zusätzlich bringt der Leser sein Vorwissen in den Verstehensprozess ein. In einem Austausch von Text- und Wissens-elementen entsteht Leseverstehen. Stanovich (1980) hat dieses Modell zu einem interaktiven Kompensationsmodell modifiziert, in dem davon ausgegangen wird, dass die verschiedenen Komponenten vor allem bei auftretenden Defiziten kompensatorisch zum Einsatz kommen (s. auch Alderson 2000).

Bereits 1974 hatten LaBerge/Samuels sehr genau die Phasen des Lesens gekennzeichnet und gezeigt, wie die Lesenden einen Schritt im schnellen automatisierten Dekodieren zurückgehen müssen, wenn sie an Stolperstellen kommen. Sie müssen ihren Blick quasi auf die schwierige Stelle fokussieren, im Extremfall setzen sie die Zeichen zusammen wie ein Leseanfänger.

Von diesen theoretischen Ansätzen her lassen sich Brücken bauen zu Theoriebildungen in der kognitionswissenschaftlichen Richtung. Alderson weist mit Recht darauf hin, dass Leseprozessvorstellungen wie „Vorhersagen“ oder „Bestätigen“ oder „Korrigieren“ sich auch als allgemeine kognitive Prozesse unabhängig vom Lesen einordnen lassen (Alderson 2000, S. 21). In kognitionswissenschaftlichen Ansätzen wird Lesen u.a. als ein Problemlöseprozess verstanden (vgl. Thorndike 1917; Hölsken 1987; Urquhart/Weir 1998; Alderson 2000) und in Teilkompetenzen oder unterschiedliche Fähigkeiten untergliedert. Ein großes Problem dieser Gliederungsversuche ist es, dass die Anzahl der Fähigkeiten außerordentlich variiert.

Beach und Hynds (1991) führten eine Liste von etwa zwanzig Forschern auf, die seit den 1920er Jahren immer wieder fünf bis sieben Teilfähigkeiten postulierten, die meisten von ihnen allerdings eher interpretativ als empirisch begründet. In einer der neuesten Listen beschreibt Grabe (1991) sechs Komponenten, die in vielen Darstellungen zum Lesen vorkommen:

- Fähigkeiten zur automatischen Dekodierung;
- Wissen im Bereich Wortschatz und grammatische Strukturen;
- Wissen im Bereich formaler Diskursstrukturen;
- Hintergrundwissen zu Inhaltswörtern;
- Fähigkeiten und Strategien zur Synthese und Evaluation;
- Kontrollwissen zur Steuerung des Leseprozesses.

Die interpretierenden Textforscher haben das Problem zu begründen, warum gerade ihre Aufzählung von Leseprozesskomponenten die entscheidende sei. Empirische Forschungsansätze hingegen stehen vor der Frage, ob und wie sich die angenommenen Teilkompetenzen in empirischen Untersuchungen differenziert erfassen lassen. Alderson beurteilt diese Frage aus der Sicht der Sprachtestentwicklung vorsichtig, indem er darauf verweist, dass im Leseprozess die verschiedenen Fähigkeiten

zugleich und „overlapping“, d.h. nicht isoliert eingesetzt werden und damit empirisch als nicht abgesichert gelten (vgl. Alderson 1990a, b; 2000).

Die Position von Walter Kintsch

In einer Synthese verschiedener Ansätze differenziert Kintsch zwischen zwei Fähigkeitsbereichen (Dekodieren und sprachliche Fähigkeiten) und einer domänenspezifischen Wissenskomponente, die am Leseprozess beteiligt sind (Kintsch 1998). Zusätzlich unterscheidet er Prozesse auf der Mikro- bzw. Makro-Ebene des Verstehens von Texten (vgl. Kintsch/Yarbrough 1982). Mit diesen Unterscheidungen werden unterschiedliche Dekodierweisen und insbesondere Verstehensprozesse auf der lokalen bzw. globalen Ebene angesprochen. Dabei ist es das Ziel des Leseprozesses, ein Situationsmodell (andere bezeichnen dies als ein mentales Modell) auf der globalen Ebene zu konstruieren, um den Gesamtzusammenhang eines Textes erfassen zu können (vgl. Kintsch 1998). Entsprechend gibt Kintsch Leser- und Textkriterien an, die einen Einfluss auf den Leseprozess ausüben:

- Schnelles Dekodieren erleichtert den Leseprozess. Gute Dekodierer sind weniger darauf angewiesen, andere Elemente des Leseprozesses (z.B. Diskursstruktur oder domänenspezifisches Wissen) kompensatorisch zu aktivieren.
- Ein hohes vor allem domänenspezifisches Wissen wirkt sich ebenfalls leseleichternd aus.
- Die Anzahl der in einem Textparagrafen enthaltenen neuen Ideen erleichtert oder erschwert den Textleseprozess. Hier gibt es eine enge Beziehung zur Textkohärenz, die für die Entwicklung eines mentalen Modells bedeutsam ist.
- Fragen zum Text, deren Antworten explizit in einem Text enthalten sind, reduzieren die Bedeutung des domänenspezifischen Vorwissens.
- Ein Text, der die zu transportierenden Ideen umfassend und explizit auf der globalen und lokalen Ebene darstellt, verhindert tendenziell die aktive Rolle des Lesers beim Lesen, da wenig Problemlösen, Erschließen von Zusammenhängen und Schließen von sprachlichen oder inhaltlichen Lücken (Inferieren) erforderlich sind und damit die Tiefenverarbeitung eher unterbunden wird. Er hilft damit allerdings schwachen Lesern.
- Ein Text mit einer geringen Kohärenz erleichtert das Lesen für Leser mit einem hohen Wissensbestand, weil er eine höhere Stimulans ausübt. Schwächere oder wenig informierte Leser bekommen dabei Probleme.

Nach Kintsch findet Inferieren auf verschiedenen Ebenen ständig statt. Beispielsweise ist es schon zwischen zwei Sätzen nötig zu inferieren, um den Zusammenhang zu verstehen: Lisa ging in die Schule. Dort fand sie unter der Treppe etwas Überraschendes. Nur diejenigen verstehen diese Sätze, die während des Lesens schlussfolgern: Lisa ist – im zweiten Satz – angekommen, sie ist bereits im Haus, sie kennt sich dort aus usw.

Wie das Vorwissen für das Verstehen eines Textes eingesetzt wird, zeigen exemplarisch Helmke und Weinert (1997), indem sie darauf hinweisen, dass fußballerische Texte selbst für lesefreudige aber fußballferne Mädchen schwerer verständlich sind als für langsam lesende Jungen, die jedoch Erfahrung mit dem Kicken haben. Kintsch hat weiterhin gezeigt, welche elementare Fähigkeit darin liegt, vorhandene Wissensbereiche auch schnell genug kognitiv zu aktivieren. Es bringt keine Vorteile, irgendetwas über einen Kaiser Karl gehört zu haben, wenn bei einer Textstelle mit Karl dem Großen keine schnellen Assoziationen laufen – die rein verbal oder auch episodisch sein können.

Die in Abbildung 1 dargestellte Grafik von Kintsch, Patel und Ericsson (1999) bringt wesentliche Teile des Leseprozesses in einen Zusammenhang:

- Die dunklen Quadrate rechts oben zeigen die aktuell aufgenommenen Propositionen, deren Lexik gerade entschlüsselt wurde.
- Die hellen und die grauen Quadrate links davon indizieren die zeitlich zuvor verarbeiteten Aussagen des Textes, die noch präsent gehalten werden, in der Grafik mit *episodic text memory* gekennzeichnet. Sie tragen über die gestrichelten Linien nach unten zu einem Netzwerk von Sinnverbindungen bei, die aus dem Langzeitgedächtnis stammen, die aber auch – wie das Bild es zeigt – die aktuelle Textbedeutung stützen.
- Die grauen Kreise in der Tiefe symbolisieren dasjenige Wissensnetz, das durch die momentane Lektüre angesprochen wird. Die Autoren postulieren zu Recht, dass es eine Fähigkeit ist, dieses Langzeit-Arbeitsgedächtnis zu öffnen.
- Der kleine Bug unten rechts soll vorführen, dass der Leser bei jeder aktuellen Lektüre in Gedanken auch minimal vorseilt und vage Erwartungen erzeugt.

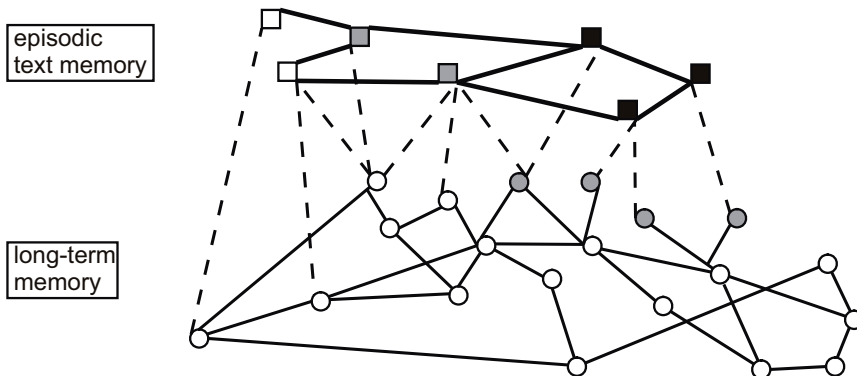


Abbildung 1: Der Leseprozess: sukzessive Verarbeitung von Informationen im Text unter Rückgriff auf das Langzeit- und Arbeitsgedächtnis (Kintsch/Patel/Ericsson 1999, S. 190)¹.

Zum Thema Wissen gehört ferner der Unterpunkt Textwissen, den Kintsch, Patel und Ericsson nicht erwähnen. Er bezieht sich auf Aspekte wie Erzählperspektive, Wertung, Szene oder Dramatik. Untersuchungen zeigen, dass strukturelle Kenntnisse

¹ Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Erstautors.

wie z.B. über Figur und Gegenspieler das Verstehen deutlich erleichtern (Goldman/Rakestraw 2000).

Man kann den Sinn dieser Grafik auch auf längere Textstücke übertragen: Wenn die Lesenden dabei viele Absätze miteinander in Beziehung setzen, müssen sie eine größere Stoffmenge wenigstens in reduzierter Form präsent haben. Bei literarischen Texten wird diese Tätigkeit häufig gebraucht, um verborgene Motive von Figuren zu verbinden. Die benötigte Fähigkeit der Verknüpfung macht schwächeren Lesern im Deutschen größere Probleme, wie eine Lesestudie der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) belegt: 16% der Teilnehmer waren hier nicht in der Lage, das unterste Kompetenzniveau zu erreichen (Willenberg 1995).

Um die erwähnten Beziehungen eines Textes im Kopf zu behalten, brauchen die Leser gleichsam eine innere Landkarte. Kintsch spricht davon, dass sie ein Situationsmodell aufbauen müssen. Andere ziehen den Terminus „*Mentales Modell*“ vor, der sich so definiert, dass in ihm die Figuren, ihre Relation, Raum und Zeit sowie ein zentrales Motiv enthalten sein müssen. Diese Faktoren sind im Labor gut zu erforschen, in der Praxis eher schwierig (s.u.a. Dutke 1998; Rinck 2000). Besonders Sachtexte sind noch kaum in den Blick dieser Forschungen gelangt.

Hinweise zum Lesen in der Fremdsprache

Der individuelle und soziale Kontext des Lesens unterscheidet sich in der Fremdsprache erheblich vom dem der Muttersprache. Auch wenn der Anteil der Muttersprachenleser, die aus eigenem Antrieb lesen, in Deutschland vergleichsweise gering ist, wie gerade PISA 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) gezeigt hat, so ist dennoch die Motivation zum Lesen in der Muttersprache eher mit authentischen persönlichen Gründen verbunden als in der Fremdsprache. Für viele Schüler/innen bedeutet Lesen in der Fremdsprache Lesen, um die Sprache zu lernen – trotz der Versuche, Schüler/innen englischsprachige Texte und Bücher zum Selbstlesen nahe zu bringen. Die modernen Medien mögen hier Änderungen herbeiführen.

Bezogen auf den unterschiedlichen Sprachstand und den Zeitpunkt, zu dem Schüler/innen in der Fremdsprache zu lesen beginnen, stellt Alderson (1984) die Frage, ob der Unterschied mehr ein Lese- oder ein Sprachproblem sei. In entsprechenden Untersuchungen (vgl. Alderson/Urquhart 1984) stellt sich heraus, dass es vor allem folgende Unterschiede zwischen Lesen in der Mutter- und der Fremdsprache gibt: Unterschiede bezüglich des Ausmaßes,

- in dem einzelne Wörter und syntaktische Strukturen interpretiert werden,
- in dem Wortfolgen antizipiert werden können.

Alderson (1984) entwickelt angesichts dieser Befunde folgende Hypothesen, für die empirische Bestätigungen erbracht werden konnten:

- Geringer Leseerfolg in der Fremdsprache beruht auf unangepassten Lesestrategien. Es werden nicht die entsprechenden Lesestrategien der Muttersprache verwendet.
- Geringer Leseerfolg in der Fremdsprache hat seine Ursache in den Lesestrategien, die nicht aus der Muttersprache transferiert werden, da die fremdsprachliche Sprachbasis zu gering ist.

Diese Einschätzung stimmt auch mit den Aussagen von Urquhart und Weir (1998) überein. Zusammenfassend geht aus ihren Ausführungen hervor, dass abgesehen von den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache folgende kognitiven Aspekte berücksichtigt werden müssen: Dekodieren, Lesestrategien, sprachliche Kompetenzen, Bedeutungskonstruktion durch Inferieren und Interpretieren, Abrufen von Wissensbeständen aus dem Langzeitgedächtnis, Verknüpfen von Textinformation und Hintergrundwissen.

Curriculare Analyse

Lehrpläne Deutsch

Im Deutschen konzentrieren sich die meisten Lehrpläne auf die Lektüre literarischer Texte und betonen dort die Eigenheiten der verschiedenen Genres: Lyrik (Balladen), erzählende und dramatische Texte sowie deren Besonderheiten wie z.B. Sprachbilder, die Benutzung verschiedener Erzählperspektiven oder den Aufbau einer dramatischen Handlung (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005). Einige Pläne beziehen mediale Textsorten mit ein. Neuerdings werden auch Sachtexte stärker berücksichtigt. Ein Beispiel findet sich im Lehrplan Hamburgs von 1995, in dem von einem Umbruch gesprochen werden kann: Sachtexte sollten nur zusätzlich zur Erläuterung der literarischen Vorlagen herangezogen werden, sonst seien sie eher selten im Deutschunterricht einzusetzen. Es wird lediglich empfohlen, Sachtexte auf ihre Machart zu untersuchen. Der neue Hamburger Entwurf von 2002 geht hier deutlich weiter. Andere Länder wie Hessen, Rheinland-Pfalz oder Nordrhein-Westfalen haben für die Sachtexte bereits eine eigene Kategorientafel. Die im Folgenden genannten Schwerpunkte verdeutlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehrpläne:

1. Literaturgeschichte

Einige Lehrpläne (bspw. Bayern) stellen die literaturgeschichtlichen Epochen und die literarischen Textsorten deutlich ins Zentrum. Der Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen bestimmt die Auswahl aus der kulturellen Tradition. In anderen Curricula wird die Einführung in wichtige literarische Epochen festgelegt, z.T. mit dem Ziel, ein Orientierungswissen aufzubauen (z.B. Hamburg, Sachsen).

2. Strukturelemente

Eine größere Zahl von Curricula bezieht sich vielfältig auf die Strukturelemente des Literarischen: Aufbau einer Handlung, Rolle der Dialoge, Perspektive von Autor und Figuren, rhetorische Figuren usw. Ein klares Muster dafür ist der Lehrplan Berlins. Die methodischen Hinweise sind dementsprechend auch strukturell organisiert: Leitfragen beantworten, Kernaussagen finden, Schlüsselstellen besprechen (z.B. Lehrpläne des Saarlandes).

3. Rezeptionsprozesse der Lesenden

In den Lehrplänen wird der subjektive Zugang bei der Rezeption durch die Jugendlichen hervorgehoben. Dies führt zu einer stärkeren Gewichtung von Jugendliteratur, z.B. in Hessen. Die Curricula heben u.a. folgende didaktisch-methodischen Ratschläge hervor: den subjektiven Ersteindruck respektieren, das eigene Vorwissen aktivieren, Leerstellen der Texte ausfüllen, danach die genaue Lektüre fördern und schließlich den kreativen Umgang ermöglichen. Ziele sind u.a. Empathie und Fremdverstehen zu entwickeln. Ein deutlicher Vertreter dieser Position sind die Pläne Mecklenburg-Vorpommerns und Hessens. Eine Mischform stellt der Plan Baden-Württembergs dar, der zwar den subjektiven Leseindruck betont, aber danach gleich zur Textwiedergabe und zur analytischen Untersuchung geht, also zu einem eher struktur-nahen Verfahren. An diese Position schließen sich Lehrpläne an, die den kreativen Umgang mit Literatur besonders in den Mittelpunkt stellen, indem sie Aufgaben fördern wie Umschreiben, andere Schlüsse suchen, eigene Texte aller Art verfassen, wie z.B. der Plan aus Rheinland-Pfalz.

4. Kompetenztafeln

Eine Sonderrolle nimmt der Lehrplan von Schleswig-Holstein ein, der konsequent vier Aspekte der Kompetenzentwicklung durchbuchstabiert: Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz. Auf diese Weise gelangen nicht mehr nur inhaltliche Vorschläge in den Blick, sondern auch methodische, die sich auf Leseverfahren beziehen (Analytik, Produktion) sowie Hinweise auf die Phantasien und Erfahrungen der Jugendlichen. Das Konzept der Lesekompetenz als Verbindung von Fähigkeiten und aufgabenspezifischen Anforderungen legt z.B. der Lehrplan Sachsen-Anhalts nahe, indem er jeweils angibt, welche didaktischen Vorgehensweisen spezifische Kompetenzen am ehesten fördern können. In ähnlicher Weise verbinden der hessische und der nordrhein-westfälische Plan Inhalte mit Kompetenzen. In Hamburg (2002) ist dabei der domänenspezifische Bezug einer Kompetenz klarer in den Vordergrund gestellt. Sehr deutlich beziehen sich auch die Kompetenzvorschläge im Plan Mecklenburg-Vorpommerns auf erkennbare Fähigkeiten im Umgang mit Texten: Wahrnehmen, analysieren, produzieren, das Fremde verstehen und schließlich Textsorten mitsamt ihren Eigenarten erkennen.

In der Folge der PISA-Diskussion haben sich die Bundesländer entschlossen, gemeinsame Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Bildungsabschluss festzulegen, die man mit einem gewissen Recht als Grundlage eines gemeinsamen

deutschen Lehrplans bezeichnen kann (Kultusministerkonferenz 2003). Die in DESI verwendeten Testaufgaben orientieren sich sowohl an den Lehrplänen der Länder mit ihren spezifischen Facetten der Lesefähigkeit, als auch am Konzept der Lesekompetenz, wie es in den Bildungsstandards vertreten wird. Die Schwerpunkte der DESI-Aufgaben sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Bezug der DESI Testkonzeption Lesen auf die Bildungsstandards.

Thematik der Bildungsstandards	DESI-Ausführung	Lücken oder Desiderate bei DESI
Verschiedene Lesetechniken beherrschen	- Flüssig lesen (Tempotest), sinnbezogen lesen	- überfliegendes Lesen
Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden	- Wortbedeutungen klären - Textaufbau erfassen - Textstrukturierung: wesentliche Textstellen kennzeichnen - Textaufnahme: Aussagen erklären, Texte und Textabschnitte zusammenfassen	- Vorwissen (nur einmal angeregt)
Texte verstehen und nutzen	- Wesentliche Elemente: Figuren, Raum-Zeit (eher knapp) - Fachbegriffe kennen: sprachliche Bilder, Metaphern. - Wertung und Komik erfragt - Eigene Deutungen entwickeln: In Kurzform - Analytische Methoden: untersuchen, vergleichen, kommentieren	- Historische und Genreaspekte - Konfliktverlauf - Erzählperspektive
Sach- und Gebrauchstexte verstehen	- Handlungen und Motive bewerten - Intentionen erkennen, Schlussfolgerungen ziehen, Information und Wertung erkennen	- Produktionsmethoden - Unterschiedliche Textsorten, längere Texte

Lehrpläne Englisch

In den Lehrplänen der Bundesländer wird Lesen im 8. und 9. Schuljahr ziemlich einheitlich als rezeptive Kompetenz definiert, die qualitativ und quantitativ besser und schneller ausgebildet werden kann als die produktiven Fertigkeiten. Es soll Erfahrungen reflektieren helfen, Freude bringen und die Phantasie anregen, Informationen vermitteln, das Wissen erweitern, Urteilsfähigkeit und Sinnorientierung ermöglichen.

Als Lernziel wird vorrangig die Ausbildung des intensiven und extensiven Lernens angegeben, und es werden mit einigen Variierungen je nach Schultyp das Bedeutungserschließen von Lexik, das Erkennen von Struktur und Bedeutung unter-

schiedlicher Textsorten, das gestaltende Lesen bzw. Vorlesen zur Übermittlung von Informationen (vorwiegend Gymnasium, Realschule) oder zur Übung der Aussprache und Intonation (vorwiegend Hauptschule) genannt.

Es wird darauf hingewiesen, dass Schüler möglichst früh (gewöhnlich ab Klasse 7) systematisch mit verschiedenen Lesearten vertraut gemacht werden sollten. Die Entwicklung des Lesens werde progressiv erzielt, indem beim Umgang mit Texten unbekannte Lexik erschlossen wird und Erschließungstechniken zur Sprache gebracht werden. Dabei kann die Textstruktur komplex sein. Ferner sind die Authentizität der Texte und der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung zu beachten.

Aus den Lehrplänen leiten sich dementsprechend Teilkompetenzen und Verstehens Ebenen ab, wobei in den meisten Ländern vergleichbare Aspekte hervorgehoben werden. Zur Überprüfung des Lernfortschritts werden in den Curricula der Mehrzahl der Länder sowohl offene (Verbindung von Lesen und Schreiben) als auch geschlossene Aufgabenstellungen wie Multiple-Choice genannt. Im Einzelnen lassen sich für die verschiedenen Schultypen die Lehrpläne der 8. und 9. Klasse in folgender Weise skizzieren:

Curricula der 8. und 9. Klasse GYMNASIUM

Im Mittelpunkt stehen die Fähigkeiten, fließend lesen und vorlesen zu können, den Sinngehalt und die Detailinformationen unterschiedlicher Textsorten erfassen und verarbeiten zu können, um sich über fachliche Inhalte korrekt zu äußern (z.B. BB, BW, HB, HE, NI, RP, SL, SN, TH). Ferner soll das Gelesene Grundlage für Klassengespräche (z.B. HH, MV, SL) und für schriftliche Kommunikation sein. In manchen Bundesländern wird auch darauf hingewiesen, dass durch das Lesen die häusliche Lektüre fremdsprachlicher Texte angeregt wird (z.B. NW, NI). Zu den Texten selbst gibt es unterschiedliche Hinweise: Es können didaktisierte, adaptierte und authentische Texte mit bekannter und zunehmend unbekannter Lexik zum Einsatz kommen, ferner literarische Texte wie Kurzgeschichten und Romanausschnitte, journalistische Texte, Gebrauchstexte (z.B. BW, HB, HE, HH, NI, SN, ST, TH), Reader (z.B. HB, MV) oder fiktionale Texte für freiere Unterrichtsgespräche (z.B. BY). Teilweise wird die Textlänge (400-500 Wörter) (z.B. NW) erwähnt sowie die Verwendung von Hilfsmitteln zur Texterschließung (Wörterbuch, Nachschlagewerke usw.).

Zum Umgang mit den Texten gibt es eine Reihe von Vorschlägen: Selbstständige aufgabenbezogene Texterschließung, Anfertigen von Notizen, Textanalyse sowie Text umformen oder erstellen, Fragen stellen und beantworten (z.B. BW, HB, HE, HH, NI, RP, SN, ST, TH). Ferner werden in einzelnen Bundesländern folgende Tätigkeiten genannt: sich durch rasches Überfliegen orientieren (*skimming*), Vorwissen nutzen (z.B. BY), ggf. sprachlich schwierigere Stellen übersetzen (z.B. BY, HE, HH, SL), Vermutungen über den Inhalt des Textes anstellen, Texte zusammenfassen (z.B. BB, HH, NI, NW, TH), Lückentexte vervollständigen, Textteile ordnen, Auswahlantworten auswählen, Überschriften finden, in Abschnitte gliedern (z.B. HH). Folgende mögliche Formen der Leistungsüberprüfung und -messung werden aufgezählt: Mündliche und schriftliche Überprüfungen im Unterricht, Kurztests, Hausaufgaben, Klassenarbeiten

(z.B. SL, ST), das Beantworten von Fragen mit Textvorlage, Textbearbeitung (z.B. ST). Ferner gibt es Hinweise, dass Lehrende entscheiden sollen, welche Formen der Lernkontrolle der jeweiligen Unterrichtssituation angemessen sind (z.B. HB, HH, SH), oder es wird darauf verwiesen, dass informelle Tests im Vergleich zu den traditionellen Klassenarbeiten stärker zu berücksichtigen sind (z.B. HB). In anderen Bundesländern wird hervorgehoben, dass in Klassenarbeiten eine komplexe Form und Aufgabenstellung gewählt wird und mehrere Teilfertigkeiten zu berücksichtigen sind (SH, BB).

Curricula der 8. und 9. Klasse REALSCHULE/GESAMTSCHULE

Hier werden im Vergleich zum Gymnasium die Angaben zum Lesen stärker auf den reinen Leseprozess beschränkt: Lautes Lesen zur Übermittlung von Informationen, Erfassen und Erarbeiten des Sinngehalts (extensives Lesen), Erfassen und Erarbeiten von Detailinformationen (intensives Lesen), Bedeutungserschließen von Lexik (z.B. BW, HE, ST), unterschiedliche Bedeutung verschiedener Textsorten erkennen und damit umgehen (z.B. BW, HE, ST), Vorkenntnisse zur Erschließung von Bedeutungen nutzen (z.B. RP). Bezüglich der Texte selbst wird weniger Wert auf Authentizität gelegt (Ausnahme BW), und die Bedeutung literarischer Texte wird eingeschränkt. Ferner wird teilweise auf die Textlänge (300-350 Wörter) (z.B. NW) und auf eine vergleichsweise geringere sprachliche Textschwierigkeit verwiesen. Zum Umgang mit den Texten gibt es eine Reihe von Hinweisen, die im Vergleich zum Gymnasium weniger kreative oder eigenständige Verarbeitungsformen in den Mittelpunkt stellen. Bezüglich der Leistungsmessung konzentrieren sich die Aussagen stärker auf den Grad der inhaltlichen Richtigkeit sowie der Selbstständigkeit bei der Texterschließung. Zum Teil wird eine innere Differenzierung hinsichtlich des Grads der Lenkung der Textarbeit vorgeschlagen (z.B. NI).

Curricula der 8. und 9. Klasse HAUPTSCHULE

Hier werden bezüglich des Lesens das Global- und Detailverstehen sowie selektives Verstehen hervorgehoben (z.B. HH, NI, NW). Das laute Lesen wird als Übung für Aussprache und Intonation eingesetzt (z.B. HH, MV, NI, SN). Die Erschließung von Lexik wird wie in der Realschule angesprochen. Bezüglich der Texte werden in allen Bundesländern die geringere Textschwierigkeit (Inhalt und Sprachmaterial weitgehend bekannt) und teilweise auch Textlänge (150-200 Wörter) (z.B. NW, SN) erwähnt. Ferner wird der Anteil der Unterhaltungs- und Gebrauchstexte stärker hervorgehoben. In einzelnen Bundesländern werden auch Filme und Videokassetten vorgeschlagen (z.B. HH). In Hinsicht auf den Umgang mit den Texten wird deutlicher auf geschlossene und gelenkte Formen der Textverarbeitung abgehoben. Auch das Zusammenfassen und eine Stellungnahme auf Deutsch werden teilweise vorgeschlagen (z.B. BW, HH). Die Leistungsmessung beschränkt sich im Wesentlichen auf geschlossene Aufgabenstellungen. In einzelnen Bundesländern werden auch informelle Testformen erwähnt (z.B. HH, NW).

Neue Entwicklung in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Kultusministerkonferenz 2003) orientieren sich unter anderem am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001). Für das Leseverstehen zeigt sich dies beispielsweise darin, dass die angestrebten Niveaus sowohl in der Wahl der sprachlichen Beschreibung als auch in der formellen Zuordnung (je nach Schulform von A2 über B1 bis B2 reichend – auf einer Skala von A1, A2, B1, B2, C1, C2) Bezüge zum Referenzrahmen aufweisen. Es werden ferner Textsorten (z.B. Korrespondenz, Anweisungen, literarische Texte, argumentative Texte) sowie verschiedene Arten des Lesens (z.B. *skimming/scanning*: „sich schnell einen Überblick verschaffen, einen Text nach gewünschten Informationen durchsuchen“) und Leseverstehensprozesse wie „wesentliche Aussage erfassen“ oder „Informationen aus verschiedenen Texten zusammentragen“ erwähnt. Im DESI-Test Leseverstehen werden die Verstehensprozesse (Textdetails oder Hauptaussagen erkennen, erschließen, interpretieren) systematischer und deutlicher differenziert, während die Breite der Textsorten eingeschränkter ist.

Ein Vergleich der Lehrplankonzeptionen in Deutsch und Englisch lässt deutlich werden, dass die älteren Curricula im Muttersprachunterricht ein deutlich größeres Gewicht auf den Umgang mit Literatur und auf das Interpretieren legen als auf den Leseprozess an sich. Aspekte des Leseprozesses werden sehr stark von Zielen der literarischen Analyse und Interpretation bestimmt. Die neuen Lehrpläne haben die Sachtexte als Thema des Deutschunterrichts entdeckt. In den „Standards“ sind sie gleichwertig angekommen. Dort sind auch deutliche Ansatzpunkte zu erkennen, mit denen die Schülerschaft ihre Lesefähigkeiten effektiver aufbauen könnte. Im Englischen wird mit Rücksicht auf den sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler darauf Wert gelegt, dass das Lesen mit sprachlichen Zielen verbunden wird und häufiger auf die Mikro-Ebene der Textverarbeitung bezogen ist, auch wenn Fenster geöffnet werden, die auf ähnliche interpretatorische Zielvorstellungen auf der Makro-Ebene ausgerichtet sind wie im Deutschen. Die Bildungsstandards knüpfen an eine etablierte Tradition an, setzen allerdings neue Akzente in der Zuordnung zu europaweit angestrebten Vorstellungen von Kompetenzniveaus, die eine durch Tests zu garantierende Vergleichbarkeit der Leistungen zum Ziel haben.

Leseverstehen Deutsch und Englisch in DESI – ein Vergleich der Testkonstrukte

Im Kontext von DESI kann ein Lesetest kaum anders agieren, als die Jugendlichen aufzufordern, die ihnen vorgelegten Texte und Testitems genau zu lesen und möglichst entsprechend der Aufgabenstellung zu verarbeiten. Unter Berücksichtigung dieser Zielsetzung wird im Folgenden dargelegt, was unter Lesen im Deutschen und Englischen zu verstehen ist. Ein Vergleich der Testkonstrukte in Deutsch und

Englisch ermöglicht es abzuschätzen, in welcher Weise die Konzeptionen von Lesen in DESI sich überschneiden oder unterscheiden.

Testkonstrukt Deutsch

Drei Aspekte des Leseverstehens werden – mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – in den Vordergrund gestellt: Lesetätigkeiten, sprachliche Schwierigkeiten und das Wissen der Leser.

Lesetätigkeiten

Was beim Lesen abläuft, wenn ein konzentrierter Mensch seinen Text aufnimmt, kann am besten durch die oben erwähnten Arbeiten zum Leseprozess beschrieben werden. Zentral für diesen Ansatz ist es, die Quantität des Textes in den Blick zu nehmen, die verarbeitet werden muss, und damit indirekt auch die Zeit, in der immer größere Lesestoffe verarbeitet und partiell präsent gehalten werden müssen.

Aus den eingangs vorgestellten Untersuchungen zum Lesen geht allerdings auch hervor, dass das Lesen während des gesamten Verstehensprozesses rekursiv abläuft: Es wird vom Vorwissen gesteuert, und die globalen Wissensschemata des Individuums greifen dabei ein (top-down-Prozesse) – zugleich strömen immer wieder neu gelesene Details in das fragmentarische Bild des Textes. Dieser zirkuläre Vorgang ist gut zu beschreiben, empirisch jedoch schwer im Ganzen zu erforschen oder in einen Leistungstest zu integrieren. Wird der Leseprozess als Weg vom Wort zum Textsinn angesehen, so kann versucht werden, die einzelnen Teilschritte in spezifische Testinstrumente umzusetzen. Nicht alle der folgenden Prozessschritte lassen sich dabei gleichermaßen operationalisieren:

Zunächst sollte der Leser anhand erster Signale sein Vorwissen aktivieren.

Wenn sein Blick dekodierend über die Textoberfläche springt, entschlüsselt er Wörter und Sätze fast gleich schnell.

An Leerstellen des Textes muss er Inferenzen bilden, um die Lücken zu schließen. Bisweilen sollte er das Lesetempo verringern, um seinen Fokus auf eine bestimmte Stelle zu richten.

Angeregt durch die ersten Propositionen des Textes sollte er weitere Wissensschemata öffnen, um die neuen Aussagen einzusortieren. Das kann Alltagswissen sein aber auch spezielles Textwissen über Perspektivik, Wertungen, Metaphorik, Komik, Ironie etc.

Bei zunehmender Textmenge sollte er Verknüpfungen zwischen mehreren Aussagen herstellen, die nun schon in unterschiedlichen Absätzen stehen können.

Nach einer gewissen Weile bildet er eine innere Repräsentation des Textes, sein eigenes Mentales Modell, in dem z.B. Figuren, Zeit, Ort, ein oder zwei zentrale Motive enthalten sein sollten. Der jeweilige innere Modus dieser Textpräsentation bleibt den Individuen vorbehalten, er kann sich in bildlichen Vorstellungen manifestieren, aber auch in einfachen verbalen Mustern.

Gemeinsam ist allen Lesenden, dass sie mit einem mentalen Modell übersichtlicher argumentieren können.

Sinnvoll ist es, nach der ersten Lektüre eine Synthese – in welcher individuellen Form auch immer – aufzuschreiben.

Eine zweite Lektüre kann andere Sichtweisen finden, u.a. eine andere Perspektive oder eine differenzierte Wertung. Sie ändert das Grundmodell des Verstandenen i.A. nicht mehr.

Auf dieser Basis ist es möglich, Fragen zu finden, die unterschiedlich große Textmengen anvisieren und verschieden tiefe Textverarbeitung voraussetzen: Von einer engen lokale Stelle bis zum Überblick über eine Deutung des gesamten Textes. Mit diesem Ansatz können also sowohl einfache als auch qualitativ anspruchsvolle Aufgaben formuliert werden.

Sprachliche Schwierigkeiten

Die sprachliche Schwierigkeit eines Textes und die mit ihm verbundenen Aufgaben werden mit Kategorien aus der Textforschung beschrieben. Sie stehen aber nicht im Zentrum des Ansatzes, weshalb sie als sekundäre Merkmale bezeichnet werden. Sie richten sich im Wesentlichen auf den Wortschatz und den Satzbau aus:

Bereich Satzbau – Das „Drei-Sekunden-Fenster“, mit dem die optimale Länge für eigenständige Satzabschnitte beschrieben wird.

Satzbau – Junktoren, die als Signale für logische oder temporale Verbindungen das Leseverstehen erleichtern.

Wortschatz – Schwierigkeitsbestimmende Merkmale der verwendeten Wörter wie Konkretion – Abstraktion, Geläufigkeit – Seltenheit, Basiswörter – Fachwörter.

Mittel der Vertextung – Schlüsselwörter in Absätzen weisen auf die Kohärenz hin; dabei gehen wir von drei Niveaus aus – Vom klar gegliederten Text über wenig Aufbauhilfen bis zu fehlenden Gliederungssignalen (s. auch Willenberg, 2005).

Ausführlicher wird dieses Konzept im Kapitel „Lesen“ dargestellt.

Das Wissen der Leser

Beim Verstehen von Texten spielt das Vorwissen eine große Rolle. Um hinsichtlich des Vorwissens vergleichbare Ausgangsbedingungen zu schaffen wurden in DESI Lesetexte verwendet, die sich auf das zu erwartende Allgemeinwissen der Fünfzehnjährigen stützen. Des Weiteren wurden Sachtexte verwendet, die ihre neuen Informationen kohärent darstellen und erläutern. Der hier gewählte Zugriff auf einen Hauptaspekt, nämlich die zentralen Tätigkeiten beim Lesen, hat den Vorteil, dass er gute didaktische Förderungsmöglichkeiten eröffnet.

Testkonstrukt Englisch

Im Testkonstrukt Englisch wird die Fähigkeit in den Mittelpunkt gestellt, narrative Texte/Berichte, Erzählungen und Dramentexte mit unterschiedlichen sprachlichen und textpragmatischen Niveaus zu verstehen. Dazu ist es erforderlich:

- explizit und implizit präsentierte Informationen (Ereignisse, Emotionen, Meinungen) mit curricular voraussetzbarem Weltwissen zu verknüpfen, um diese zu erkennen, zu erschließen und zu interpretieren,
- Einzelinformationen (lokal) zu verstehen und
- inhaltliche Aspekte (global) zu integrieren, um Hauptaussagen zu verstehen, mentale Modelle zu bilden, um dadurch die Kohärenz des Gesamttextes und von Textteilen herzustellen sowie
- unbekannte sprachliche Elemente aus dem Kontext zu erschließen.

Im Leseverstehen Englisch verbinden sich demnach in unterschiedlicher Intensität vom Text (*data-driven*) und von Wissensbeständen angestoßene (*schema-driven*) Prozesse. Wie Abbildung 2 zeigt, stehen die Prozesse des Erkennens, des Verknüpfens und des Inferierens (dritte Ebene unterhalb „Leseverstehen“) und damit das Verstehen, Reflektieren und Interpretieren im Zentrum, auch wenn die Möglichkeit des Detailverstehens ohne Verknüpfen nicht ausgeschlossen wird. Letzteres wird in der Abbildung dadurch angedeutet, dass in Einzelfällen auch ein direktes Fokussieren eines Textdetails ohne Bezug auf den Gesamttext und ohne Verknüpfen von Textteilen erfolgen kann (Linien linke Seite von oben nach unten).

Die Testaufgaben differenzieren diesbezüglich in den Anforderungsprofilen. Erkennen, Verknüpfen und Inferieren sind in jedem Fall Prozesse, die auf verschiedenen Niveaus und sowohl auf globaler als auch lokaler Ebene des Leseprozesses erforderlich sein können.

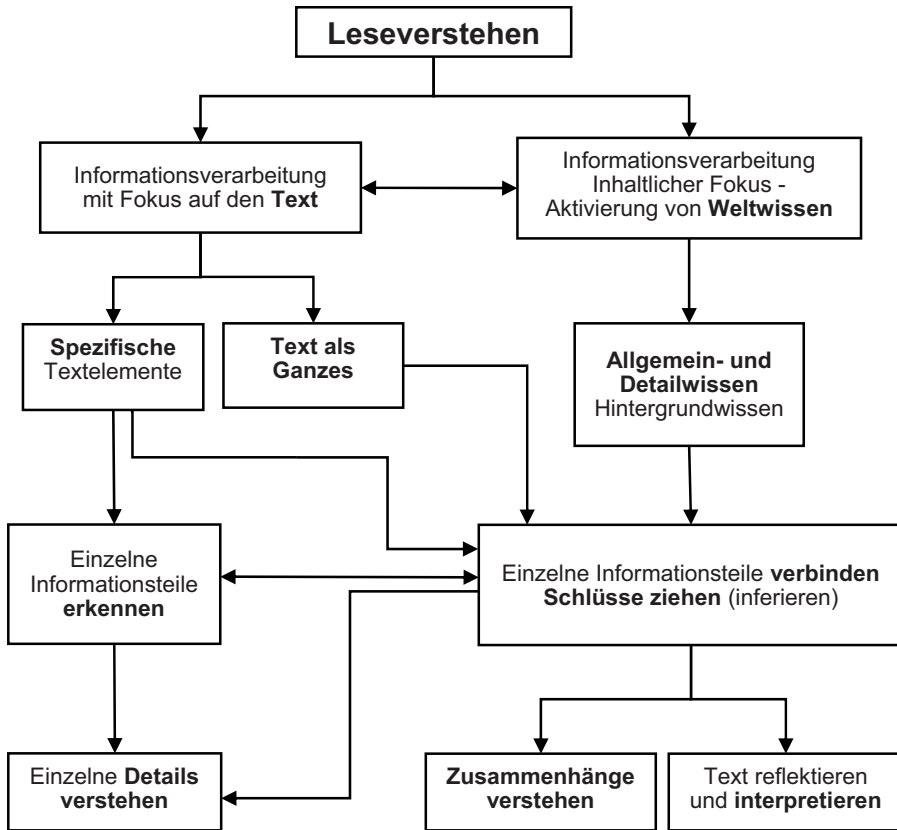


Abbildung 2: Testkonstrukt Leseverstehen Englisch.

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale

Anders als im Deutschen sind für die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale der Testaufgaben im Englischen nicht nur Kriterien aus der Leseforschung und den Curricula bestimmend, sondern zusätzlich auch Kriterien aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001). Damit wird auch eine Außensicht auf das Testkonstrukt und seine Umsetzung in den Testaufgaben eröffnet.

Folgende Merkmale werden als bestimmend für die Schwierigkeit der Lesetestaufgaben im Englischen erachtet, und zwar jeweils in einer Stufung von leichter zu schwieriger:

Merkmalsgruppe 1 Aufgabe – Inhaltlicher Fokus

Bezug auf konkrete bis abstrakte Aspekte in unterschiedlichen Kontexten.

Merkmalsgruppe 2 Aufgabe – Sprachliche Anforderungen der Testitems

Das in den Testitems verwendete Englisch unterscheidet sich im Wortschatz und der Grammatik (drei Niveaus der Komplexität).

Merkmalsgruppe 3 Verstehen – Absichten

Zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe ist es nötig, ein Detail zu verstehen, oder mehrere inhaltliche Aspekte sind zu integrieren (Globalverstehen).

Merkmalsgruppe 4 Verstehen – Informationsverarbeitung

Die Verarbeitung reicht von dem Erkennen eindeutig im Text dargebotener Informationen bis zum Inferieren und Interpretieren von nur angedeuteten Inhalten.

Merkmalsgruppe 5 Textlevel insgesamt – sprachlich und textpragmatisch

Die zu bearbeitenden Texte lassen sich bestimmten Niveaus des Europäischen Referenzrahmens (von A2/B1 bis B2) in dem Sinne zuordnen, dass sie dem sprachlichen und textpragmatischen Anforderungsprofil dieser Niveaus mehr oder weniger entsprechen.

Merkmalsgruppe 6 Textpassage – Sprachliche Anforderungen der zu fokussierenden Textpassage(n)

Das Englisch der durch die Aufgabenstellung zu fokussierenden Textpassagen unterscheidet sich im Wortschatz und der Grammatik (drei Niveaus der Komplexität).

Abschließender Vergleich der beiden Konstrukte

Die bereits aufgeführten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Testkonstrukte *Lesen im Deutschen* und *Lesen im Englischen* lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Das Testkonstrukt im Englischen stellt unterschiedliche Aspekte des Leseprozesses, sowohl allgemein als auch spezifisch, in der Fremdsprache (z.B. sprachliche Aspekte auf der Mikro-Ebene) in den Vordergrund. Dabei dominiert die Fragestellung, ob die Jugendlichen den Text sprachlich erschließen und seine wesentlichen Implikationen nachvollziehen, also eine gute Orientierung über das Thema/den Inhalt entwickeln können. Insofern beziehen sich die Testaufgaben in unterschiedlicher Mischung auf die Ebene des Wortverstehens, die direkte Informationsentnahme, das Inferieren sowie Interpretieren auf lokaler Ebene (d.h. innerhalb eines Absatzes) und – in einem beschränkteren Umfang – auf das Inferieren sowie Reflektieren und Interpretieren auf der Makroebene des Gesamttextes.

Leseverstehen im Testkonstrukt Deutsch hebt stärker auf die interpretatorischen Leistungen ab und peilt ein Tiefenverständnis dessen an, was der Text anbietet.

In den englischen Texten werden mehr Emotionen in den Mittelpunkt gerückt, wobei deutliche Hinweise im Text den Erschließungsprozess vielfach erleichtern. Teilweise sind jedoch auch erschließende Prozesse in größerem Umfang erforderlich. Darüber hinaus ist es in einer Reihe von Fällen notwendig, mentale Modelle auf der Basis des Gesamttextes zu entwickeln.

Die komplexeren Aufgaben des Deutschtests, bspw. das Verknüpfen über den Gesamttext, zweite Lektüre oder Textvergleich, kommen im Englischen in geringerem Umfang oder nicht vor.

Werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Testkonstrukten und den Testaufgaben für den Deutsch- und Englischunterricht insgesamt betrachtet und bewertet, so lassen sich deutlich Bezüge einerseits zum Stand des jeweiligen Spracherwerbsprozesses und andererseits zum je spezifischen Bildungsauftrag der beiden Sprachen im Schulsystem herstellen. Die Testkonzepte der DESI-Studie im Bereich Lesen in der Muttersprache und der Fremdsprache bilden somit einen Brennpunkt, in dem diese Bezüge konkrete Gestalt annehmen.

Literatur

- Alderson, J. C. (1984): Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: Alderson, J./Urquhart, J. (Eds.): Reading in a foreign language. New York: Longman, S. 1-27.
- Alderson, J. C. (1990a): Testing reading comprehension skills (Part One). In: Reading in a Foreign Language 6, H. 2, S. 425-438.
- Alderson, J. C. (1990b): Testing reading comprehension skills (Part Two). In: Reading in a Foreign Language 7, H. 1, S. 465-503.
- Alderson, J.C. (2000): Assessing reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C./Urquhart, A.H. (Hrsg.) (1984): Reading in a foreign language. New York, NY: Longman.
- Bartlett, F. (1932): Remembering. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beach, R./Hynds, S. (1991): Research on response to literature. In: Barr, R./Kamil, M.L./Mosenthal, P./Pearson, D.E. (Eds.): Handbook of Reading Research, Vol. II. White Plains: Longman, S. 453-489.
- Dutke, S. (1998): Zur Konstruktion von Sachverhaltsrepräsentationen beim Verstehen von Texten: Fünfzehn Jahre nach Johnson-Lairds Mental Models. In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie 54, H. 1, S. 42-59.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Goldman, S.R./Rakestraw, J.A. jr. (2000): Structural aspects of constructing meaning from text. In: Kamil, M.L./Mosenthal, P.B./Pearson, P.D./Barr, R. (Eds.): Handbook of Reading Research, Vol. III. Mahwah: Erlbaum, S. 311-335.
- Gough, P.B. (1972): One second of reading. In: Kavanagh, J.F./Mattingley, L.G. (Eds.): Language by ear and by eye. Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe, W. (1991): Current developments in second language reading research. In: TESOL Quarterly 25, H. 3, S. 375-406.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Hölsken, H.-G. (1987): Der Text als Problem. Kognitive Textverarbeitung im Literaturunterricht. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 62-87.
- Iser, W. (1976): Der Akt des Lesens. Heidelberg: UTB.
- Kintsch, W. (1998): Comprehension. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W./Yarbrough, J.C. (1982): Role of rhetorical structure in text comprehension. In: Journal of Educational Psychology 74, S. 828 - 834.

- Kintsch, W./Patel, V.L./Ericsson, K.A. (1999): The role of long-term working memory in text comprehension. In: *Psychologia* 42, S. 186-198.
- Kultusministerkonferenz (2003): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf
- LaBerge, D./Samuels, S.J. (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. In: *Cognitive Psychology* 6, S. 293-323.
- Lüer, G. (1988): Kognitive Prozesse und Augenbewegungen. In: Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.): *Wissenspsychologie*. München: PVU, S. 386-399.
- Moskalskaja, O. (1984): *Textgrammatik*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- PISA 2000 (2001): *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rinck, M. (2000): Situationsmodelle und das Verstehen von Erzähltexten: Befunde und Probleme. In: *Psychologische Rundschau* 51, H. 3, S. 115-122.
- Rumelhart, D.E. (1977): Toward an interactive model of reading. In: Dornic, S. (Hrsg.): *Attention and performance VI*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 573-603.
- Smith, F. (*1971): *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Stanovich, K.E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: *Reading Research Quarterly* 15, S. 10-29.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): *Lehrplan-Datenbank*. <http://db.kmk.org/lehrplan/>.
- Thorndike, E.L. (1917): Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. In: *Journal of Educational Psychology* 8, S. 323-332.
- Urquhart, A.H./Weir, C.J. (1998): *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York: Longman.
- Wallace, C. (1992): *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Willenberg, H. (1995): Die Strategien des Lesens und Lernens sind individuell gemischt. In: *Empirische Pädagogik* 9, S. 263-283.
- Willenberg, H. (2004): Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: *Praxis Deutsch* 187, S. 6-15.
- Willenberg, H. (2005): Ein handhabbares System zur Einschätzung von Textschwierigkeiten. In: Fix/Jost (Hrsg.): *Sachtexte*. Baltmannsweiler: Schneider.