

Willenberg, Heiner

## Lesen

*Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 107-117*

urn:nbn:de:0111-opus-32393

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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://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](http://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

Heiner Willenberg

## Lesen

### Einleitung

Die theoretische Fundierung des Tests zur Erfassung der Lesekompetenz basiert im Rahmen des DESI-Projekts auf einer prozesshaften Betrachtung des Lesens. Die Grundlagen dafür sind primär von der Leseforschung, der Sprachrezeption und indirekt auch von den Arbeiten zu Sprachproduktion, wie sie zusammenfassend in den beiden gleichnamigen Hogrefe-Enzyklopädien vorgestellt werden (Friederici 1999; Hermann/Grabowski 2003), gelegt worden. Nähere Ausführungen zum Prozessmodell des Lesens befinden sich im Übersichtskapitel zum Lesen in diesem Buch und bei Willenberg (2004).

### Messkonzept

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten mit unterschiedlichen Lesetexten, die verschiedene Anforderungen stellten. Neben dem Beantworten einfacher Fragen zur *lexikalischen Identifikation* wesentlicher, sinntragender Wörter gab es auch Fragestellungen, an denen man erkennen kann, ob die Jugendlichen an der betreffenden Stelle die notwendigen *Inferenzen* gezogen haben. Die Items des Tests zur Erfassung der Lesekompetenz zielten häufig auf schwierigere Wörter oder auf logische Verbindungen ab. Von den Schülerinnen und Schülern wurde dabei die Tätigkeit des *Fokussierens* abverlangt. Die Texte für den DESI-Lesekompetenztest wurden so ausgewählt, dass nach der Bewältigung einer Anfangsphase kohärentes neues Wissen angeboten wurde, sei es direkt (z.B. bei Sachtexten), sei es indirekt (indem sie z.B. erzählend eine fiktive Szene aufbauten). Nun muss der Lesende allmählich die neuen *Informationen mit* seinem bestehenden *Wissen vergleichen*. Die entsprechenden Textstellen zielen entweder darauf, allgemeines Weltwissen zu aktualisieren und zum Vergleich heranzuziehen, oder sie verlangen, das Wissen über Texte mit Konzepten wie z.B. Metapher, Komik oder Ironie anzuwenden. Wenn sich nun der Text über mehrere Absätze erstreckt, dann gehört es zum tieferen Verstehen, Informationen zu verbinden, die weiter verstreut sind und nicht direkt zusammenstehen. Diese Anforderungen werden hier *Verknüpfungen* genannt, und sie beziehen sich sie z.B. auf verdeckte Motive in Erzähltexten oder auf unterschwellige Argumentationslinien in Sachtexten. Und schließlich formen sich gegen Ende der Lektüre die verschiedenen Mitspieler des Textes und die sinnvollen Inferenzen zu einem *Gesamtbild*. Testaufgaben dieser Typik richten sich also auf die Gesamtdeutung eines Textes, und sie verlangen auch Textvergleiche.

## Sprachliche Merkmale von Texten

Die Lesetätigkeiten beschreiben Aktionen der Leser, die durchaus mit Textmerkmalen und mit dem Stil des Geschriebenen verbunden sind: Wenn einzelne Stellen schwierig formuliert erscheinen, muss der Leser langsamer oder genauer werden. Oder wenn ein Text immer wieder auf Wissen Bezug nimmt, muss der Leser in der Lage sein, seine inneren Schemata zu aktivieren. In der wissenschaftlichen Diskussion über sprachliche Textmerkmale finden sich dazu mehrere kohärente Ansätze und eine Fülle von Einzeluntersuchungen (vgl. u.a. Langer/Schulz/von Thun/Tausch 1999; Groeben 1978). Diese Ansätze verwenden jedoch Textkategorien und Merkmale, welche sich entweder nicht bewährt haben (Lesbarkeitsformeln), weil sie nicht gut definierbar sind (Langer u.a. 1999) oder weil sie aufwändig sind (Groeben 1978). In DESI wurden Kategorien entwickelt, die leicht definierbar und entweder empirisch oder theoretisch fundiert sind. Eine gute empirische Unterstützung für die Auswahl weniger Kategorien bietet der Übersichtsartikel von Rüdiger Grotjahn (2000) und die Arbeit von Fortus, Coriat und Fund (1998), die bei ihren Überprüfungen lediglich syntaktische und semantische Kategorien wirksam fanden, wenn es um Erleichterung oder Erschwerung des Textverstehens ging. Für die Konstruktion des DESI-Lesekompetenztests zogen wir sechs Aspekte in Betracht:

1. Syntax: Passt die Satzlänge in ein Drei-Sekunden-Fenster, wenn ein Jugendlicher diesen Text laut vorläse – der Satzaspekt wird hier jeweils auf die Subjekt-Prädikatsgruppe bezogen (Turner/Pöppel 1988; Schneider 1996).
2. Syntax: Vertextung mithilfe von Junktoren innerhalb von Sätzen und in der Verbindung von Sätzen – Temporale, kausale und verständnissteuernde Junktoren (Weinrich 1993).
3. Wortschatz: Ebenen der Lexik – Basiswörter, Konkreta, Abstrakta, Fachwörter (Miller 1993).
4. Wortschatz: Kohärenz in Texten basierend auf der Definition von Schlüsselwörtern – Diejenigen Wörter am Anfang eines Absatzes, auf die im Absatz am meisten Bezug genommen wird (Moskalskaja 1984).
5. Stilebene: Verlebendigung. Gibt es Personen, Handlungen oder/und Emotionen in den Texten (Gerhard 1993)? Diesen Aspekt konnten wir nicht einführen, weil ihn unsere Texte nur in geringem Maße benutzten.
6. Stilebene: Literarisierende Merkmale – Metaphorik, Perspektivik, uneigentliche Redeweise (vgl. Hoffstaedter 1986). Einige dieser Merkmale haben wir bereits in der Leseprozessbeschreibung unter dem Stichwort „Aktivierung von Textwissen“ benutzt (ausführlicher zum Konzept siehe Willenberg 2005).

## Aufgabenmerkmale

Zu zwei Testzeitpunkten wurden acht Aufgabenstämme mit insgesamt 41 Aufgaben benutzt:

- vier literarische Texte (kurze Erzählungen und ein Gedicht),
- vier Sachtexte, sowie
- vier Aufgaben, die einen Vergleich von Aspekten jeweils zweier Erzählungen und zweier Sachtexte verlangten.

Drei Versionen von Aufgabenformaten wurden benutzt, nämlich geschlossene Mehrfachwahlaufgaben mit jeweils vier Distraktoren, offene Aufgaben, in denen die Leser/innen Beiträge von einem Wort bis zu mehreren Zeilen schreiben konnten (an einer Stelle war eine Strich-Zeichnung verlangt), halboffene Aufgaben, in denen sie Stellen im Text benennen mussten (Metaphern, Komik usw.). Eine Übersicht zu Aufgabeninhalten und Formaten findet sich in Tabelle 1.

*Tabelle 1: Aufgabeninhalte und die Formate.*

	<b>Multiple-Choice</b>	<b>Halboffene Aufgabe - unterstreichen, - ankreuzen</b>	<b>Offene Aufgaben</b>	<b>Summe</b>
Literarische Prosa –Erzählungen	4	2	7	13
Lyrik	4	2	2	8
Sachtexte	18	2		20
Summe	26	6	9	41

## Skalenbeschreibung: Niveaus und Schwellen

Nach der Skalierung der Aufgaben des Lesetests konnten die angenommenen Anforderungen der Aufgaben zu den beobachteten Schwierigkeiten in Bezug gesetzt werden. Hierbei zeigen sich folgende Befunde:

- a) Insgesamt unterscheiden sich die beiden Tätigkeiten „Inferenzen finden“ und „Fokussieren“ in den Ergebnissen nicht sehr stark voneinander, so dass sie zu einem *Niveau lokaler Tätigkeiten* zusammengefügt wurden.
- b) Auch die beiden Lesetätigkeiten „Wissen öffnen“ und „Verknüpfen“ liegen in etwa auf ähnlichem Niveau. Auch sie sind unter einem Oberbegriff, nämlich *Verknüpfen*, zusammengeführt worden. Für die Verbindung dieser beiden Aspekte wurde ein Forschungsbericht von Christmann und Schreyer (2003) herangezogen, in dem die Autoren mehrere Argumente für die Ansicht ins Spiel bringen, dass Leser eine verknüpfende Lesetätigkeit anwenden, wenn sie Textstellen mit Wissen in Verbindung bringen.

Auf Basis der Aufgabenschwierigkeiten können somit vier Niveaus differenziert werden:

- A: *Identifizieren einfacher Lexik*, d.h. die Fähigkeit, sinntragende Wörter im Text zuverlässig zu finden.



- B: *Lokale Lektüre*, d.h. Inferenzen zwischen Sätzen bilden oder den Fokus auf schwierigere Stellen richten.
- C: *Verknüpfende Lektüre*, d.h. die Verbindung auseinanderliegender Textstellen und die Öffnung von allgemeinem Wissen bzw. von Textwissen.
- D: *Mentale Modelle bilden*, über ein Mentales Modell zu verfügen heißt hierbei, eine innere Repräsentation wesentlicher Textaspekte zu haben.

Zur Definition der exakten Schwellen zwischen den Kompetenzniveaus wurde für jedes Niveau der Punkt auf der Kompetenzskala ermittelt, ab dem 50% der Aufgaben eines Niveaus beherrscht werden. Dieser Punkt entspricht der ersten beobachteten Aufgabenschwierigkeit unterhalb des Medians. Bei einer geraden Aufgabenanzahl innerhalb eines Niveaus wird an dieser Stelle genau die leichtere Hälfte der Aufgaben beherrscht, bei einer ungeraden Aufgabenanzahl wird die nächst leichtere Schwierigkeit unterhalb von 50% gewählt, z.B. die fünfte von elf Aufgaben (vgl. Hartig, in diesem Band).

Der Zusammenhang zwischen den angenommenen Niveaus der Leseaufgaben und den beobachteten Aufgabenschwierigkeiten ist in Abbildung 1 grafisch dargestellt. Zusätzlich gibt Tabelle 2 eine tabellarische Übersicht über die Definition der Kompetenzniveaus und die Spannweite der Aufgabenschwierigkeiten.

Es ist ersichtlich, dass diese Leseniveaus nicht völlig überlappungsfrei sind, was die bisherige Leseforschung auch nicht postuliert, denn das Feld des Lesens ist zu komplex, als dass man klar voneinander geschiedene Kompetenzniveaus erwarten könnte. Aus diesem Grund wird die Positionierung des jeweiligen Medians in der nachfolgenden Tabelle zusätzlich angegeben. So zeigt besonders die anspruchsvolle Anforderung, Mentale Modelle zu bilden, dass es dabei auch einfachere Aufgaben gibt.

Tabelle 2: Kurzbeschreibungen der Kompetenzniveaus sowie Spannweite der Aufgabenschwierigkeiten.

Niveau	Aufgabenschwierigkeiten	Beschreibung
A	-1.9 bis -0.3 <u>Median: -1.1</u>	Identifikation einfacher Lexik: Erkennen der sinntragenden Wörter in einem Satz oder einem Absatz.
B	-1.0 bis +1.1 <u>Median: +0.3</u>	Lokale Lektüre: Inferenzen bilden, besonders bei Lücken zwischen zwei Sätzen.  Oder genaues, fokussierendes Lesen an einer semantisch oder logisch schwierigen Stelle. Bisweilen auch Koordination von Zahlen in den Texten.
C	+0.4 bis +2.4 <u>Median: +0.9</u>	Verknüpfende Lektüre: Öffnen von allgemeinem Wissen bzw. Aktivieren von Textwissen.  Oder Verknüpfen zweier auseinanderliegender Stellen, meistens um Motive oder Kausalitäten zu klären.
D	-0.6 bis +2.4 <u>Median: +1.3</u>	Bilden Mentaler Modelle: Hauptfiguren und ihre Relationen, Ort, Zeit sowie ein zentrales Motiv zusammenfügen können.

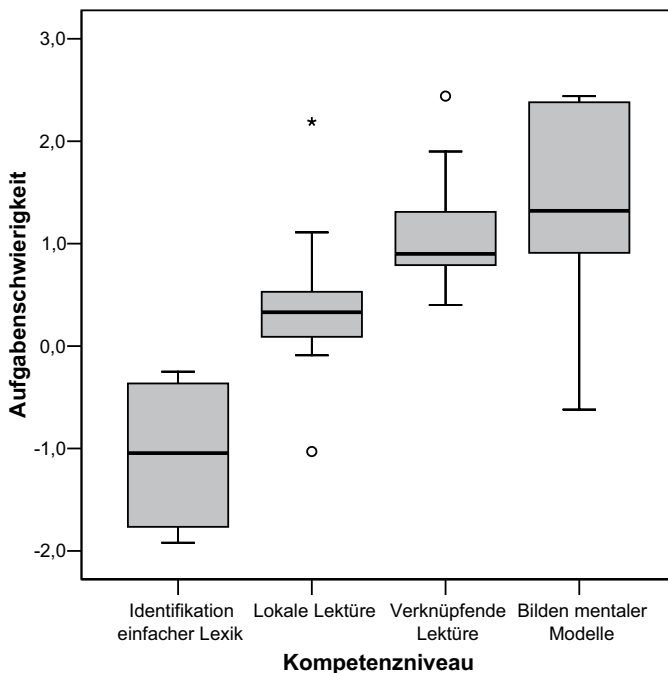


Abbildung 1: Aufgabenschwierigkeiten der Aufgaben zur Lesefähigkeit getrennt nach Kompetenzniveaus.

Es ergibt sich eine interessante Annäherung an die Testbeschreibungen, die Kirsch, Mosenthal und Jungeblut (1998) vorgelegt haben. Die Autoren benutzen folgende Termini für alle Textsorten:

- a) Lokalisieren einer einzelnen Information,
- b) Lokalisieren einer eingebetteten Information,
- c) Vergleich von Informationen oder Bildung von Inferenzen,
- d) Mehrfacher Vergleich oder komplexe Inferenz,
- e) Hochgradige Inferenzen oder Hintergrundwissen benutzen.

Zwischen diesem Ansatz und dem DESI Modell von Lesekompetenz lassen sich folgende Parallelen finden: Das Lokalisieren einer einzelnen Information entspricht dem Kompetenzniveau A, denn es geht in beiden Fällen um das Auffinden zwar leicht erkennbarer, aber für das Verstehen wichtiger Wörter. Das lokale Lesen (DESI-Kompetenzniveau B) gleicht in seinen Teilen (Inferenz, Fokussieren) den oben genannten Punkten (c) Vergleich bzw. Inferenz und (b) Einbettung. Das DESI-Kompetenzniveau C, Verknüpfen (globale Inferenz, Wissen), findet sich partiell in Punkt (d) und (e) wieder. Im DESI-Ansatz sind die Anforderungen allerdings spezieller definiert und beziehen sich stärker auf das Lesen einer Vorlage sowie auf das notwendige Textwissen. Und schließlich ist erkennbar, dass die interne Zusammenfassung, die in DESI als Mentales Modell bezeichnet wird, bei Kirsch et al. (1998) fehlt.

## Itembeispiele

Abschließend werden im Folgenden die in DESI verwendeten Aufgaben zur Lesekompetenz an zwei Beispielen illustriert:

### Text 1: „Quastenflosser“

Quastenflosser sind für den Zoologen aufregende Wesen, denn ihre Brust- und Bauchflossen sind zu Gliedmaßen umgebildet, die einer Quaste an einem festen Stiel ähneln. Diese Quastenflossen kann der Fisch nach allen vier Seiten bewegen. Er kann sich auf sie stützen, vermutlich sogar mit ihnen über den Meeresboden laufen. Auch sonst besitzt der Fisch körperliche Merkmale, die ihn als nahen Verwandten der ersten Landwirbeltiere ausweisen. Und dieses Tier hat wirklich gelebt! Das beweisen Versteinerungen, die man gefunden hat.

Die ältesten Funde stammten zunächst aus dem Devon. Sie waren 400 Millionen Jahre alt. Die jüngsten Funde gehörten der Kreidezeit an, jüngere waren nicht gemacht worden. Deshalb nahmen die Zoologen an, die Quastenflosser seien spätestens im frühen Tertiär ausgestorben. Im Dezember 1938 kam aus Südafrika die Nachricht: Dem Kapitän eines Fischdampfers ist ein Quastenflosser ins Netz gegangen. Das war eine zoologische Sensation. Vierzehn Jahre lang ließen die Zoologen vergeblich nach weiteren Stücken fahnden. Endlich wurde ein zweiter Quastenflosser gefangen – 3000 Kilometer vom ersten Fangplatz entfernt! Der neue Fundort lag bei den Komoren, einer Inselgruppe zwischen Afrika und der Nordspitze von Madagaskar. Dort sind inzwischen noch weitere Quastenflosser

gefischt worden.

Die Entdeckung eines so alten „lebenden Fossils“ wäre in jedem Fall eine Überraschung gewesen. Aber dass es sich gerade um dieses Tier handelte, war einer der großen Glücksfälle der Forschung: Der Quastenflosser steht recht genau an der Stelle der Entwicklungsgeschichte, an der die Vierfüßer sich von den Fischen trennen.

(Raimar Gilsenbach)

*Niveau A: Frage zur Identifikation sinntragender Wörter:*

Wovon handelt der Text?

- a) Von der Entwicklung der Fischerei im letzten Jahrhundert
- b) Vom Nachweis einer zoologischen Sensation.
- c) Von der Tierwelt rund um Afrika
- d) Vom Aufbau und Aussehen eines Quastenflossers

*Niveau B: Fokussieren, genau lesen:*

Wo hat man bisher die meisten lebenden Quastenflosser gefangen?

- a) im Devon
- b) bei den Komoren
- c) im Meer
- d) bei Afrika

### **Text 2: „Großmutter“**

Großmutterns Augen bekamen Mucken. Sie sahen die Stäubchen auf der Sonntagsbluse und die Nähadellöcher nicht mehr. Wir Kinder fädelten ihr die Näh- und Stopfnadeln ein. „Ob ich mir eine Brille zulege?“

„Zum Schwatzen braucht man keine Brille“, sagte Großvater.

Eines Tages würzte Großmutter die Kohlrübensuppe statt mit Pfeffer mit Schießpulver, das Großvater [...] im Küchenschrank aufbewahrte. Großvater spie, und die Kohlrübenstückchen flogen in der Stube umher. „Das Weib vergiftet mir!“ Der Suppentopf flog zum Fenster hinaus.

Großmutterns Brille wurde fällig. Großvater gab ihr eine abgelegte von sich. Die Brille paßte nicht für Großmutterns Augen. „Mir wird schwindelig“, sagte sie.

„Freilich, freilich“, sagte Großvater, „durch die Brille sieht man auch den Schwindel größer.“ Großmutter war beleidigt. Sie fuhr mit der Post zum Onkel in die Kreisstadt und blieb eine Woche dort. [...]

Großmutter kam mit einer Brille zurück. Große, runde Gläser saßen in einem vernickelten Gestell, rechts und links von Großmutterns Punkt Nase. Großmutter sah aus wie ein Schleiereulchen und machte einen Rundgang durchs Dorf. Sie besuchte ihre Klatschkumpankas und besah sie sich durch die Brille. „Gott, Bertka, was bist du alt geworden, die Zeit, wo ich nicht hier war!“ [...]

Großmutter kam recht unzufrieden von ihrem Rundgang zurück. „Wie alt und runzelig sie alle schon sind, und unsereins immer fidel und jung, fast eine Schande!“ Sie besah sich mit der neuen Brille im Spiegel und wurde still; sie

drehte sich und besah sich von der Seite und wurde noch stiller.

„Amen!“ sagte Großvater. Da tat Großmutter die Brille herunter und setzte sie fortan nur beim Strümpfestopfen und beim Essenzubereiten auf.

(Erwin Strittmatter)

*Worterbäuterungen*

*Zeile 1: Mucken – Schwächen*

*Zeile 2: Klatschkumpankas – Ableitung von Kumpan (Partner)*

*Niveau B – Frage zur Inferenzbildung:*

„Warum meint die Großmutter, dass Bertka während ihrer Abwesenheit so alt geworden ist?“

*Niveau C – Textwissen anwenden:*

„In der Geschichte gibt es einige komische bzw. lustige Stellen. Unterstreiche sie im Text!“

*Niveau C – Verknüpfung zweier Textpassagen:*

„Der Erzähler sagt, dass die Großmutter die Brille „fortan nur beim Strümpfestopfen und beim Essenzubereiten“ aufsetzte. Warum eigentlich?“

*Niveau D – Ein Mentales Modell bilden:*

„Der Großvater sagt, „durch die Brille sieht man auch den Schwindel größer.“ Was meint er damit?“

*Niveau D – Ein Mentales Modell zweite Variante:*

Drei Fragen, die die Figuren dieser kleinen Erzählung mit einer anderen Skizze des Großvaters vergleichen, und dabei sowohl auf Handlungen wie auf Motive zielen.

„In dieser Aufgabe geht es darum, die beiden Geschichten von Großmutter und Großvater zu vergleichen. Entscheide für jede Aussage ob sie richtig oder falsch ist.“

[Zum Beispiel]

„Die Großmutter zeigt in beiden Geschichten Gefühle wie Eifersucht oder Eitelkeit.

- Richtig
- Falsch

## Lösungen

### Text 1: „Quastenflosser“

*Niveau A – Frage zur Identifikation sinntragender Wörter:*

„Wovon handelt der Text?“

- b) Vom Nachweis einer zoologischen Sensation.“

Im Text steht direkt: „Das war eine zoologische Sensation.“ Es wird allerdings auch das Aussehen eines Quastenflossers beschrieben. Zu verstehen war bei der Frage, worum es dem Text primär geht und das war die zoologische Sensation und es waren nur sekundär die Besonderheiten dieses Tieres.

*Niveau B: Fokussieren, genau lesen:*

„Wo hat man bisher die meisten lebenden Quastenflosser gefangen?“

- a) Im Devon
- b) Bei den Komoren
- c) Im Meer
- d) Bei Afrika“

Hier stellen die Distraktoren größere Anforderungen. Die Schüler/innen müssen erkennen, dass

- „im Devon“ kein Ort sein kann,
- sie müssen sehen, dass „bei Afrika“ zu ungenau ist, auch weil die Frage „die meisten“ eine solche Verallgemeinerung nicht zulässt,
- dass „im Meer“ die Lösung nicht sein kann, weil es keine Zahlenangaben für den Vergleich mit den Versteinerungen an Land gibt.

Sie sollten auch von der Textstelle her argumentieren: „Der neue Fundort lag bei den Komoren, einer Inselgruppe zwischen Afrika und der Nordspitze von Madagaskar. Dort sind inzwischen noch weitere Quastenflosser gefischt worden.“ Denn am ersten Fundort (Südafrika) wurde ja nur ein Quastenflosser aus dem Meer geholt.

## **Text 2: „Großmutter“**

*Niveau B – Frage zur Inferenzbildung:*

„Warum meint die Großmutter, dass Bertka während ihrer Abwesenheit so alt geworden ist?“

Die Schüler/innen müssen diese Textstelle deuten: Sie besuchte ihre Klatschkumpankas und besah sie sich durch die [neue] Brille. „Gott, Bertka, was bist du alt geworden, die Zeit, wo ich nicht hier war!“ [...]

Die Lücke liegt zwischen den beiden Sätzen und die Leser müssen schließen:

- Sie hat ohne Brille nicht die Details des Gesichtes gesehen und mit Brille sieht sie, wie viele Falten sie hat und wie alt sie ist.
- Da die Großmutter ohne eine Brille alles verschwommen sah, erkannte sie die Falten im Gesicht von Bertka nicht.

*Niveau C – Textwissen anwenden:*

„In der Geschichte gibt es einige komische bzw. lustige Stellen. Unterstreiche sie im Text!“

Hier sollte das Textwissen angewandt werden, dass Komik meistens aus Erwartungsbrüchen oder aus Übertreibungen besteht. Wir haben folgende Textstellen akzeptiert. Als gelöst galt die Aufgabe, wenn mindestens fünf Stellen angestrichen waren, und zwar ohne wesentliche Überdehnungen der Striche.

- Mucken

- „Zum Schwatzen braucht man keine Brille“
- würzte Großmutter die Kohlrübensuppe statt mit Pfeffer mit Schießpulver
- Großvater spie, und die Kohlrübenstückchen flogen in der Stube umher.
- „Das Weib vergiftet mich!“
- Der Suppentopf flog zum Fenster hinaus.
- Großmutterns Punktnase
- Großmutter sah aus wie ein Schleiereulchen
- Klatschkumpankas
- „Amen!“ sagte Großvater

*Niveau C – Verknüpfung zweier Textpassagen:*

„Der Erzähler sagt, dass die Großmutter die Brille „fortan nur beim Strümpfestopfen und beim Essenzubereiten“ aufsetzte. Warum eigentlich?“

Bei dieser Aufgabe müssen zwei auseinanderliegende Textstellen verbunden werden: Die praktischen Fehler im ersten Teil und die peinlichen Erlebnisse des zweiten Teils. Ein Lösungstyp ist:

- Sie kann jetzt auch nicht mehr das Essen vermasseln. Und sie kann nicht mehr sehen, dass sie selbst hässlich und alt ist.

*Niveau D – Ein Mentales Modell bilden:*

„Der Großvater sagt, „durch die Brille sieht man auch den Schwindel größer.“ Was meint er damit?“

Ein Mentales Modell umfasst ja nach unserer Arbeitsdefinition in literarischen Texten zwei Hauptpersonen und ihre Relation, Ort, Zeit sowie das zentrale Motiv. Hier müssen nun folgende Verbindungen hergestellt werden:

- Die Beziehung vom Großvater zur Großmutter: Er kommentiert ihre Handlungen.
- Die Vermutung über ein zentrales Motiv (des Großvaters): Menschen wollen im allgemeinen die nackte Wahrheit (den Schwindel) nicht sehen.
- Akzeptiert haben wir auch: Der Großvater benutzt ein Wortspiel, um die Handlung der Großmutter zu kommentieren.

*Niveau D – Ein Mentales Modell zweite Variante:*

Mehrere Fragen, die die Figuren dieser kleinen Erzählung mit einer anderen Skizze des Großvaters vergleichen, und dabei sowohl die Figuren wie auch ihre Motive zu erkennen.

„Die Großmutter zeigt in beiden Geschichten Gefühle wie Eifersucht oder Eitelkeit.“

- Richtig
- Falsch

Es war das „richtig“ anzukreuzen, weil sie in der vorgestellten Skizze Eitelkeit zeigt und in der nicht abgedruckten Eifersucht.

Wir haben diese zweite Variante der Fragen nach dem Mentalen Modell abgedruckt, weil wir hier einen Typ haben, der als leichter erschien. Wir führen dies auf

mehrere Gründe zurück: Zum einen auf den Habitus des Unterrichts, solche zentralen Motive zu erfragen aber auch darauf, dass Mehrfachwahlaufgaben mit ihren Vorlage die Antwort leichter machen.

## Literatur

- Christmann, U./Schreier, M. (2003): Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In: Jannidis, F./Lauer, G./Martinez, M./Winko, S. (Hrsg.): Revisionen. Regeln der Bedeutung. Berlin: de Gruyter, S. 246-285.
- Fortus, R./Coriat, R./Fund, S. (1998): Prediction of item difficulty in the English subtest of Israel's Inter-University Psychometric Entrance Test. In: Kunnan, A.J. (Hrsg.): Validation in language assessment. Mahwah: Erlbaum, S. 61-87.
- Friederici, A. (Hrsg.) (1999): Sprachrezeption. In: Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Gerhard, R. (1993): Lesebuch für Schreiber. Frankfurt a.M.: IMK.
- Gilsenbach, R. (1971): Rund um die Erde. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Groebe, N. (1978): Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Münster: Aschendorff.
- Grotjahn, R. (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensausgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: Bolton, S. (Hrsg.): TESTDAF. Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Köln: VUB-Gilde, S. 7-55.
- Hermann, T./Grabowski, J. (Hrsg.) (1999): Sprachproduktion. In: Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffstaedter, P. (1986): Poetizität aus der Sicht des Lesers. Hamburg: Buske.
- Kirsch, I.S./Jungeblut, A./Mosenthal, P.B. (1998): The measurement of adult literacy. In: Murray, T.S./Kirsch, I.S./Jenkins, L.B. (Hrsg.): Adult Literacy in OECD Countries. Washington D.C.: U.S. Department of Education, S. 105-134.
- Langer, F./Schulz von Thun, I./Tausch, R. (1999): Sich verständlich ausdrücken. München: Ernst Reinhardt.
- Miller, G.A. (1993): Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Heidelberg: Spektrum.
- Moskalskaja, O. (1984): Textgrammatik. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Schneider, W. (1996): Deutsch für Kenner. Hamburg: Gruner und Jahr.
- Turner, F./Pöppel, E. (1988): Metered Poetry, the Brain, and Time. In: Rentzschler, I./Herzberger, B./Epstein, D. (Hrsg.): Beauty and the Brain? Basel: Birkhäuser, S. 71-90.
- Weinrich, H. (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.
- Willenberg, H. (2004): Lesestrategien. In: Praxis Deutsch 187, S. 6-15.
- Willenberg, H. (2005): Ein handhabbares Modell um Textschwierigkeiten einzuschätzen. In: Fix, M./Jost, R. (Hrsg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 94-106.