

Gailberger, Steffen; Willenberg, Heiner

Leseverstehen Deutsch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 60-71

urn:nbn:de:0111-opus-35056



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

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.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

	<i>Eckhard Klieme</i>	
1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
	<i>Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka</i>	
2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
	<i>Thamar Dubberke / Birgit Harks</i>	
2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner</i>	
3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
	<i>Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen</i>	
4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

	<i>Steffen Gailberger / Heiner Willenberg</i>	
5	Leseverstehen Deutsch	60
	<i>Heiner Willenberg</i>	
6	Wortschatz Deutsch	72
	<i>Michael Krelle / Heiner Willenberg</i>	
7	Argumentation Deutsch	81
	<i>Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann</i>	
8	Schreiben Deutsch.....	89
	<i>Günther Thomé / Wolfgang Eichler</i>	
9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
	<i>Wolfgang Eichler</i>	
10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
11	Hörverstehen Englisch.....	120
	<i>Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou</i>	
12	Leseverstehen Englisch.....	130

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen.....	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch.....	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

- Andreas Helmke / Eckhard Klieme*
- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301
- Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke /
Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*
- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Deutsch-Lehrpersonen..... 313
- Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers /
Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*
- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des
Deutschunterrichts 319
- Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Englischlehrpersonen..... 364
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382
- Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse*
- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im
Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

- Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme*
- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411
- Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa*
- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als
Arbeitsprache 451
- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Steffen Gailberger / Heiner Willenberg

5 Leseverstehen Deutsch

Was ist Textverstehen? Ein Angler fängt an der Donau einen großen Fisch. Der sagt: „Wirf mich zurück, so hast du drei Wünsche frei.“ Der Angler antwortet: „Ich möchte ein Schloss haben, reich sein und eine Prinzessin zur Frau.“ „Gemacht“, sagt der Fisch, „die Zeit egal?“ „Die Zeit ist mir egal“, erwidert der Angler. Als dieser am nächsten Morgen erwacht, befindet er sich in einem Schloss, entdeckt edle Juwelen darin und findet auf dem Bett neben sich die Prinzessin liegen. Diese lächelt ihn an und sagt: „Schön dass du endlich wach bist, Franz-Ferdinand? Wir fahren nämlich heute nach Sarajewo.“

An einem solchen Witz zeigt sich, dass es nur dann zu einem komplexen Verstehen und damit zum Lachen kommen kann, wenn der Leser alle Teilprozesse des Lesens erfolgreich durchlaufen hat und am Ende auf ein Mentales Modell zugreifen kann, in dem Textbasis und sprachlich-weltliches Wissen zusammengefasst sind. Dabei schließt sich der Bogen, wenn der Leser vom Schluss auf den Anfang zurückgreift und sieht, wie heikel solche großspurigen Wünsche sein können. Zu den Teilschritten gehört neben der Entnahme und Verarbeitung expliziter Informationen auf der Textbasis (Angler, drei Wünsche, Sarajewo) und anderer gradueller Tätigkeiten auf lokaler Ebene (z.B. das Erkennen der fiktiven Geschichte) eben auch die hierarchiehöhere Fähigkeit des Erkennens literarischer Mittel wie Witz oder Ironie, die im obigen Beispiel mit einem notwendigen Allgemeinwissen (Attentat und Erster Weltkrieg) verbunden werden müssen. Wie sich im Folgenden zeigen wird, bietet der DESI-Lesetest mit seinen hier skizzierten Kategorien und Stufen ein Instrumentarium, das es der Deutschlehrerschaft erlaubt, auf Individual- wie auf Klassenebene die jeweils erlangte Verstehenstiefe zu analysieren.

5.1 Testkonstrukt, Testaufgaben und Kompetenzniveaus

Der DESI-Lesetest fußt auf einem Prozessmodell, das sich neben kognitionspsychologischen ebenso aus linguistischen, literaturwissenschaftlichen und sprachpsychologischen Ansätzen speist, diese miteinander verbindet und sich somit von PISA 2000 unterscheidet (vgl. Willenberg 2004). Dabei wurde darauf geachtet, neben der Berücksichtigung der hierarchieniedrigen Teilkompetenzen des Lesens auch explizit zu machen, worauf sich hohe Lesekompetenzen stützen, nämlich auf die wissensbasierte Zusammenschau und Integration größerer Textteile, wohingegen PISA eher „Textverstehen im Nahbereich“ (Grzesik 2003, S.147), also eher auf lokaler Ebene und daher selten über Absätze hinweg getestet hat.

Damit die unten vorgestellten Testaufgaben in ihrer Schwierigkeit eingeschätzt werden können, beziehen sich die folgenden Hinweise auf die jeweiligen Umfänge

der zu verarbeitenden Textstellen. Aus Platzgründen können wir an späterer Stelle allerdings nur Ausschnitte von im Test verwendeten Texten präsentieren.

Ursprünglich wurden in DESI sechs aufeinander aufbauende Niveaus des Lesens angenommen, die auf verschiedenen Lesetätigkeiten beruhen und auf Basis der empirischen Ergebnisse schließlich zu den vier Lesekompetenzniveaus A-D zusammengezogen wurden. Im Folgenden sind die Schülerfähigkeiten auf diesen vier Niveaus kurz zusammengefasst. Eine Übersicht mit Aufgabenbeispielen gibt zusätzlich die Tabelle 5.1. Variieren auch die Textmengen, so bleiben doch die Teiltätigkeiten des Lesens (mit Abstrichen) die gleichen:

Niveau A: Einfache Sinnentnahme und Informationsverarbeitung (Identifizierende Lektüre)

- Die Fähigkeit, dem Text sinntragende Wörter zu entnehmen, d.h. basale Informationen über die Kerninhalte des verhandelten Themas, den Ort, die Zeit etc. ermitteln und verarbeiten zu können (vgl. auch PISA 2001). Textmenge: Einzelne oder mehrere Wörter.

Niveau B: Lokale Lektüre

- Die Fähigkeit, ad hoc *Inferenzen* zu bilden, d.h. an bestimmten Stellen lokale Schlussfolgerungen ziehen zu können, wenn zwischen zwei Sätzen oder innerhalb eines Satzes Begründungslücken oder vom Autor hinterlassene Leerstellen klaffen (vgl. auch Murray u.a. 1993). Textmenge: Ein oder zwei Sätze.
- Ferner: Die Fähigkeit zu *fokussieren*, d.h. den Lesefluss zu verlangsamen und die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte, wichtige Stelle zu richten, um den Text auf diese Weise in thematische Konzepte abstrahierend strukturieren zu können (Willenberg 1999; Paefgen 2003). Textmenge: Eine Stelle aus einem oder mehreren Sätzen, in der lokale Kohärenz hergestellt wird.

Niveau C: Verknüpfungen

- Die Fähigkeit, externes (*allgemeines und textuelles*) Wissen heranziehen und für das Verstehen des Textes kritisch anzuwenden (vgl. auch Köster 2003). Außerhalb eines Tests gehört noch die Fähigkeit hierher, *Emotionssignale* innerhalb des Textes erkennen oder selbst lesebegleitend emotionale Muster aktivieren zu können. Textmenge: Die eingeführte Textthematik aufzunehmen kann i.A. nach einem oder mehreren Absätzen geschehen – außerhalb von Tests zuweilen auch bereits vor der Lektüre (durch Paratexte, PR-Maßnahmen etc.).
- Ferner: Die Fähigkeit, *Verknüpfungen* über zwei oder mehrere Absätze hinweg vorzunehmen, um auf diese Weise den „Faden“, d.h. das (zuweilen versteckte) Motiv des Texts erkennen zu können (vgl. Pütz 1998; Willenberg 1999; Beyer 2003). Textmenge: Über Absätze hinweg.

Niveau D: Mentales Modell

- Die Fähigkeit, ein *Mentales Modell* des gesamten Textes erstellen zu können (vgl. Kelter 2003). Mentale Modelle sind als konstruktive Zusammenfassung des Tex-

tes durch den Leser zu verstehen, die - bei literarischen Texten - aus den zentralen handelnden Figuren, dem Ort, der Zeit, dem jeweiligen Handlungskern sowie dem zentralen Motiv bestehen. Allerdings löst sich das Mentale Modell partiell von der Textbasis, da der Leser diese mit dem eigenen Vor- und Weltwissen elaborierend verbinden muss (vgl. Al-Diban 2002; Rickheit/Habel 1999), ehe es in seiner eigenen Modalität auf einer neuen (Meta)Ebene abgerufen werden kann.

Tabelle 5.1: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Deutsch Lesen mit Aufgabenbeispielen. Schülerinnen und Schüler auf den höheren Kompetenzniveaus beherrschen jeweils auch die Inhalte der darunter liegenden Niveaus.

Kompetenzniveau	Beschreibung	Beispiele
D (ab 651 Punkte)	Auswerten mentaler Modelle: Hauptfiguren und ihre Relationen, Ort, Zeit sowie ein zentrales Motiv zusammenfügen.	<i>Der Großvater sagt: „Durch die Brille sieht man auch den Schwindel größer.“ Was meint er damit?</i> Hier müssen die Relationen der beiden Personen und ihre zentralen Motive in Form eines Wortspiels erkannt werden.
C (635 bis 650 Punkte)	Verknüpfende Lektüre: Aktivieren von allgemeinem Wissen bzw. Textwissen; Verknüpfen zweier auseinander liegender Stellen, meistens um Motive oder Kausalitäten zu klären.	Textwissen anwenden (Literarischer Text): <i>„In der Geschichte gibt es einige komische bzw. lustige Stellen. Unterstreiche sie im Text!“</i> (Hier sollte das Textwissen angewandt werden, dass Komik meistens aus Erwartungsbrüchen oder aus Übertreibungen besteht.)
B (554 bis 634 Punkte)	Fokussierte Lektüre: Inferenzen bilden, besonders bei Lücken zwischen zwei Sätzen; genaues, fokussierendes Lesen an einer semantisch oder logisch schwierigen Stelle; Koordination von Zahlen in den Texten.	1. Frage zur Inferenzbildung (Literarischer Text): <i>„Warum meint die Großmutter, dass Bertka während ihrer Abwesenheit so alt geworden ist?“</i> (Die Schüler/innen müssen hier folgende Textstelle deuten.) <i>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!“</i> 2. Fokussieren, genau lesen (Sachtext): „Quastenflosser“: <i>„Wo hat man bisher die meisten lebenden Quastenflosser gefangen?</i> a) Im Devon b) Bei den Komoren c) Im Meer d) Bei Afrika“ (Information im Text: Erster Fund bei Südafrika, mehrere weitere 3000 km entfernt bei den Komoren.)
A (322 bis 553 Punkte)	Identifizierende Lektüre: Erkennen der sinntragenden Einheiten in einem Satz oder einem Absatz.	Frage zur Identifikation sinntragender Wörter (Sachtext: „Quastenflosser“): <i>„Wovon handelt der Text?</i> a) Von der Entwicklung der Fischerei im letzten Jahrhundert b) Vom Nachweis einer zoologischen Sensation (Unterstrichenes Zitat kommt wörtlich im Text vor.) c) Von der Tierwelt rund um Afrika d) Vom Aufbau und Aussehen eines Quastenflossers“

Da über das letzte Thema einige Unklarheit besteht (vgl. Bremerich-Vos/Grotjahn 2007) seien noch ein paar zusätzliche Bemerkungen angefügt. Seit der Erstveröffentlichung von Johnson-Laird zu diesem Thema (1983) ist auch im Deutschen eine Anzahl von Publikationen erschienen, die für das Leseverstehen hilfreich sind (Dutke 1998; Rinck 2000; Al-Diban 2002; Kelter 2003; Willenberg/Gailberger/Krelle 2007, Gailberger 2007a). Einigkeit besteht dabei, dass Mentale Modelle die Zusammenfassungen des Lesers sind, die nicht allein die explizite Textoberfläche repräsentieren, sondern darüber hinaus gehend ein subjektives Gesamtmodell bilden, das die Grundelemente und mehrere weiterführende (auch implizite) Erklärungen eines Textes integriert. Dabei wird die multiple Repräsentation des Speichermodells (Schiefele 1996) umso leichter und klarer, je weniger widersprüchliche Inferenzen vom Leser verarbeitet werden müssen (vgl. dazu Johnson-Laird 2001). Auf der anderen Seite aber verlangt es ein solches Modell auch, vorhandene Widersprüche und offene Möglichkeiten zu berücksichtigen, die dann für weitere Argumentationen unerlässlich sind (s.a. Radvansky/Copeland 2004). Im Deutschunterricht kann man diese Offenheit wesentlich intensiver erfassen, wenn man die Schüler/innen nicht zu einer klassischen Inhaltsangabe auffordert (dies sollte in diesem Sinne vielmehr vermieden werden), sondern ihnen z.B. die Möglichkeit gibt, die Entwicklung eines Textes narrativ zu beschreiben oder begründet darüber zu diskutieren. Damit berücksichtigt man einerseits die (mögliche) Dynamik Mentaler Modelle (vgl. Kelter 2003) und kommt so andererseits auch leichter an die subjektiven und zugleich logischen Verarbeitungen der Schüler heran, v.a. wenn man genau und argumentierend damit umgeht. Natürlich zeigen sich schon zu Lektürebeginn (je nach Vorwissen) erste Kernpunkte einer mentalen Modellbildung, aber erst am Ende und erst bei gelungenem Textverstehen bildet sich ein kohärentes Gerüst, das auf eine elaborierende Verarbeitung des situativen Leseaktes schließen lässt - jedes einigermaßen ausführliche Unterrichtstranskript beweist dies deutlich (vgl. hierzu Willenberg 2007).

Weitere Beispiele und Prozentanteile richtiger Lösungen der Aufgabenbeispiele

Niveau A, einfache Sinnentnahme: Erkennen der sinntragenden Einheiten in einem Satz oder einem Absatz. Sachtext: „Quastenflosser“

Frage: „Wovon handelt der Text? (74%)“

- 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“

Aufklärung: Die Formulierung von b) kommt wörtlich im Text vor, zwei weitere Distraktoren sind völlig falsch, Aussage d) trifft nur einen kleinen Teil des Textes.

Niveau B, Lokale Lektüre: Wie beschrieben, geht es hier um zwei Lesetätigkeiten; zum einen Inferenzen bilden, besonders bei Lücken zwischen zwei Sätzen, zum an-

deren um fokussierendes Lesen an einer semantisch oder logisch schwierigen Stelle; bzw. Koordination von Zahlen in Sachtexten.

Beispiel zu Inferenzen bilden: Literarischer Text „Großmutter“ (E. Strittmatter) „*Warum meint die Großmutter, dass Bertka während ihrer Abwesenheit so alt geworden ist?*“ (58%)

Die Schüler müssen hier nachfolgende Textstelle deuten, in der die nach nur kurzer Zeit zurückgekehrte, aber neu bebrillte Großmutter folgendes tut: „*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!“ [...]*“

Beispiel zum Fokussieren und zum Genauen Lesen: Sachtext „Quastenflosser“ „*Wo hat man bisher die meisten lebenden Quastenflosser gefangen?* (53%)

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

Es gibt mehrere Information im Text, die abgeglichen werden müssen: Erster Fund war im *Meer*, und zwar bei *Südafrika*, andere (und d.h. *mehrere*) aber 3000 km entfernt bei den Komoren.

Niveau C, Verknüpfende Lektüre: Auch hier gibt es wieder zwei Lesetätigkeiten, nämlich das Aktivieren von allgemeinem Wissen, bzw. von Textwissen und das Verknüpfen zweier auseinander liegender Stellen, meistens um Motive zu erkennen oder Kausalitäten zu klären.

Beispiel zum Anwenden von Textwissen (erneut „Großmutter“): „*In der Geschichte gibt es einige komische bzw. lustige Stellen. Unterstreiche sie im Text!*“ (36%)

Hier sollte das im Unterricht (laut Lehrpläne) behandelte Textwissen angewandt werden, dass Komik meistens aus Erwartungsbrüchen oder aus Übertreibungen entsteht.

Für ein **Beispiel zum Verknüpfen verschiedener Textstellen** sei unser Einleitungstext herangezogen, bei dem die Frage lauten könnte: *Beurteile, was der Sinn der Schlusspointe sein kann.* Für die Antwort müsste der Bezug zum Eingangswunsch hergestellt werden.

Niveau D, Bilden des Mentalen Modells: Das Zusammenfügen der Hauptfiguren in ihren Relationen, des Ortes, der Zeit, des Handlungskerns sowie eines zentralen Motivs zu einem Speichermodell. (Beispiel ist ein literarischer Text, wieder „Großmutter“): *Der Großvater sagt: „Durch die Brille sieht man auch den Schwindel größer.“ Was meint er damit?* (16%)

Hier muss auf der Basis des bisherigen Geschehens im Text das Wortspiel mit der Doppeldeutigkeit von Schwindel (Lüge und Unwohlsein), sowie die Relationen der beiden Personen und ihre zentralen Motive erkannt werden.

5.2 Ergebnisse

Leistungsverteilung am Ende der neunten Jahrgangsstufe

Abbildung 5.1 zeigt die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Deutsch Lesen am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

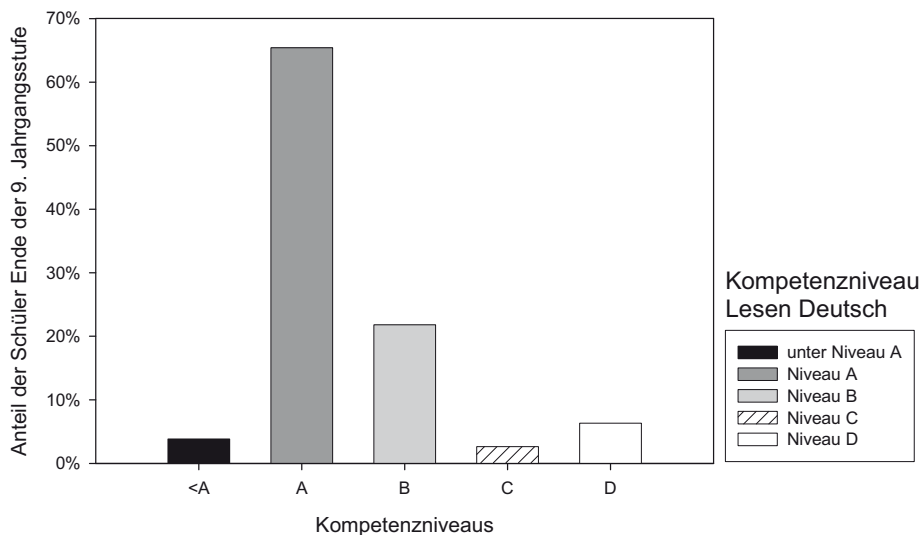


Abbildung 5.1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Deutsch Lesen am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Ca. 4% der Schülerinnen und Schüler bleiben unter Niveau A und beherrschen damit die einfache Informationsentnahme nur zum Teil. Der Schwerpunkt der Leistungen liegt in der sicheren Beherrschung des Niveaus A. Insgesamt erfüllen am Ende der neunten Jahrgangsstufe 96% aller Schülerinnen und Schüler die oben erläuterten Anforderungen des Lesekompetenzniveaus A. 32% kommen darüber hinaus durch das Bilden von Inferenzen oder durch genauere Lektüre auf das Niveau B oder höher, während das Niveau C oder D noch 10% erreichen. Diese Schülerinnen und Schüler können bezogen auf die Testaufgaben externes Wissen anwenden und einer semantischen Spur innerhalb des Textes folgen. Das Mentale Modell (Niveau D) wird von 6% aller Schülerinnen und Schüler erfolgreich gebildet.

Leistungsveränderung im Laufe der neunten Jahrgangsstufe

Vergleicht man die gemessenen Unterschiede an den beiden Testzeitpunkten, so kann konstatiert werden, dass die Lesekompetenz der deutschen Schülerinnen und Schüler im Laufe der neunten Jahrgangsstufe nicht signifikant zunimmt. Abbildung 5.2 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Deutsch Lesen zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe. Wie ersichtlich, können sich allein die Gymnasiasten innerhalb der neunten Klasse verbessern.

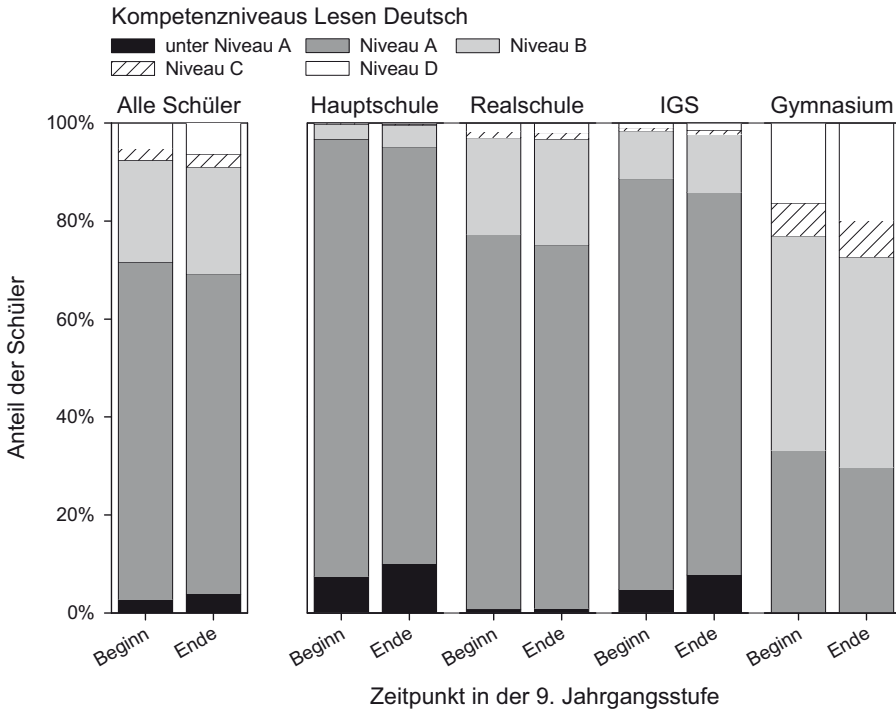


Abbildung 5.2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Deutsch Lesen zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Bildungsgängen.

Wenn man die Zuwächse in den Schularten vergleicht, sieht man, dass lediglich im Gymnasium ein erkennbarer Zuwachs und in der Realschule ein leichter zu erkennen ist. In der Hauptschule und der IGS nimmt nach einem Jahr sogar das Niveau unter Stufe A noch zu.

Geschlechterdifferenzierung und Zuwächse

Geschlechterdifferenzierung

In Tabelle 5.2 sind die Mittelwerte der Lesekompetenzen von Jungen und Mädchen sowie die Geschlechterdifferenzen aufgelistet. Wie ersichtlich, kamen die Mädchen mit dem DESI-Lesetest besser zurecht als die Jungen. Die Leistungen der Mädchen sind insgesamt signifikant besser als die der Jungen, dieser Unterschied ist außer in Hauptschulen und IGS auch in den einzelnen Bildungsgängen signifikant. Insgesamt spiegeln die Ergebnisse von DESI damit aber nicht allein die aktuelle Forschungslage zur besseren Lage der Mädchen beim Lesen wider. Denn negativ gewendet deutet dies augenscheinlich auf eine Jungenproblematik im Deutschunterricht, was schließen lässt, dass dieser bildungsgangübergreifend jungenspezifischer auszurichten sein wird als bisher geschehen (vgl. dazu Garbe 2007; Müller-Walde 2005; Eggert/Garbe 2003). Eine diesbezügliche Überarbeitung der Lehrpläne scheint hier dringend an-

geraten zu sein, die die neuropsychologischen und motivationspsychologischen Erkenntnisse mit den empirischen Daten der Lesesozialisationsforschung zu verbinden weiß.

Tabelle 5.2: Lesekompetenzen für Jungen und Mädchen sowie Geschlechtsdifferenzen am Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Bildungsgängen.

		Mädchen	Jungen	Differenz
Gesamt	M	510.9	488.8	22.2*
	SE	(3.20)	(3.41)	(3.83)
Hauptschule	M	426.0	417.7	8.3
	SE	(6.56)	(5.77)	(6.36)
Realschule	M	510.8	493.6	17.2*
	SE	(3.41)	(4.05)	(3.19)
IGS	M	460.8	450.6	10.1
	SE	(12.59)	(11.29)	(9.84)
Gymnasium	M	596.7	583.6	13.1*
	SE	(3.71)	(4.98)	(3.77)

Anmerkung: * Signifikant mit $p \leq .01$

Zuwächse der Leseleistungen nach Geschlechtern in den Bildungsgängen

Zusätzlich zu den in Tabelle 5.2 dargestellten Mittelwerten sind in Tabelle 5.3 die Zuwächse in Deutsch Lesen nach Bildungsgang und Geschlecht aufgelistet. Die Mädchen können (mit Einschränkung auf die IGS) ihr Lesen innerhalb der neunten Jahrgangsstufe signifikant verbessern, während dies den Jungen nicht gelingt – deren Lesekompetenz stagniert. Den höchsten signifikanten Zuwachs können wir bei den weiblichen Gymnasiasten beobachten (+11 Punkte), den höchsten Verlust bei den männlichen Hauptschülern (-7 Punkte) – wobei die deskriptiv negativen Zuwächse bei den Jungen nicht signifikant unter null liegen.

Tabelle 5.3: Veränderungen in Deutsch Lesen zwischen dem Beginn und Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Geschlecht und Bildungsgang.

		Mädchen	Jungen	Differenz
Gesamt	M	7.5	-2.9	10.3*
	SE	(1.97)	(2.23)	(2.15)
Hauptschule	M	5.0	-7.2	12.2*
	SE	(4.01)	(4.66)	(4.52)
Realschule	M	8.7	-3.1	11.9*
	SE	(2.92)	(3.43)	(3.09)
IGS	M	-2.2	-0.6	-1.6
	SE	(6.17)	(6.58)	(7.32)
Gymnasium	M	10.8	1.7	9.1*
	SE	(3.94)	(4.57)	(3.61)

Anmerkung: * Signifikant mit $p \leq .01$

Differenzierung nach Erstsprache

Wie in Abbildung 5.3 veranschaulicht, lesen Schülerinnen und Schüler mit Erstsprache Deutsch besser als jene, deren Erstsprache gemischt („mehrsprachig“, vgl. Kap. 20) oder nicht deutsch ist. Dieses Ergebnis konnte erwartet werden. Betrachtet man die diesbezüglichen Ergebnisse allerdings genauer, so kristallisieren sich Ergebnisse heraus, die überraschen: So kann DESI zeigen, dass zweisprachige Gymnasiasten und auch solche mit einer nicht deutschen Erstsprache besser lesen als Gleichaltrige mit deutscher Erstsprache in der Real-, Gesamt- oder Hauptschule.

Ähnliche Beobachtungen, bei denen Schülerinnen und Schüler mit nicht deutschem oder gemischtem Sprachhintergrund höhere Sprachkompetenzen im Deutschen nachweisen als ihre gleichaltrigen deutschen Kompagnons, können auch in den Modulen Wortschatz und Argumentation gemacht werden.

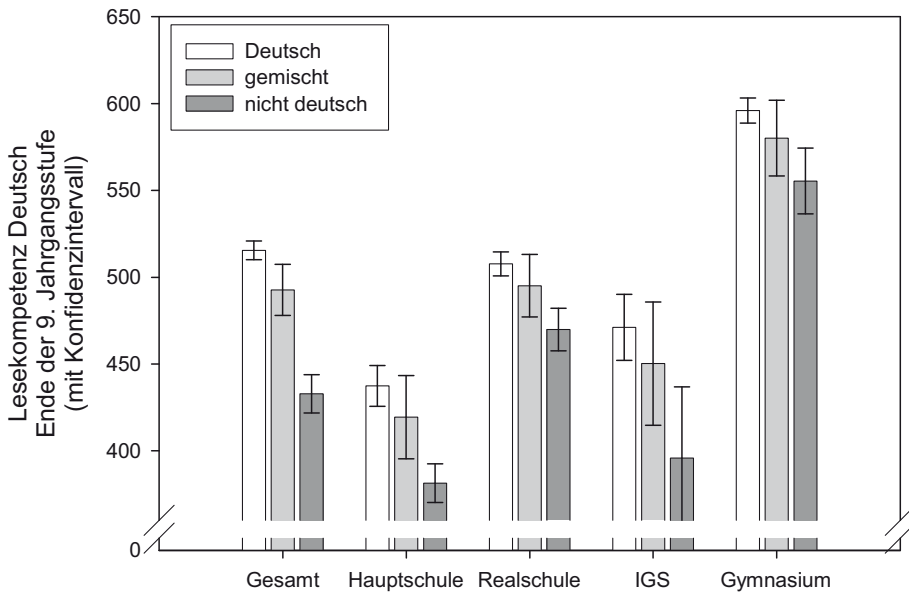


Abbildung 5.3: Mittelwerte in Deutsch Lesen nach Erstsprache und Bildungsgang.

Im Gymnasium sind die Leseleistungen aller drei sprachlichen Gruppen besser als in den anderen Bildungsgängen. Ansonsten übertreffen die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler die anderen signifikant. Verbesserungsbedürftig sind die Leistungen der fremdsprachigen Jugendlichen insbesondere in der Hauptschule und in der IGS.

Besondere Aufmerksamkeit sollte daher in den kommenden Jahren der deutsch- bzw. lesedidaktischen Forschung solcher Risikogruppen wie den Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit nicht deutscher Erstsprache zukommen (vgl. dazu nur Rosebrock/Nix 2008). Sowohl ihre Daten bezüglich der zum zweiten Testzeitpunkt erreichten Lesekompetenz als auch der bei ihnen gemessene si-

gnifikante Leistungsrückgang innerhalb eines Jahres von -12.2 Punkten zeigt dies überdeutlich.

5.3 Perspektiven und Konsequenzen für Deutschdidaktik und Deutschunterricht

Positiven Werten oder Zuwächsen in der Lesekompetenz einer Gruppe stehen häufig niedrige Werte oder gar Verluste einer anderen gegenüber (z.B. Mädchen vs. Jungen, Gymnasium vs. Integrierte Gesamtschule, mit deutscher Erstsprache vs. mit nicht deutscher Erstsprache). Es scheint daher angezeigt, dass schulart-, geschlechts- und sprachspezifischer als bisher unterrichtet werden sollte, um die von DESI aufgezeigten Probleme zu bearbeiten und die Lücken zu schließen. Dies reicht von Fragen bezüglich des alltagsüblichen Deutschunterrichts bis hin zur Verfeinerung der Curricula und der Bildungsstandards.

Zur Schularbeit: Neben den soliden wenn auch verbesserungswürdigen Ergebnissen der Gymnasiasten und der Realschüler fallen v.a. die schlechteren Ergebnisse in den Hauptschulen und den Integrierten Gesamtschulen auf. Hier kann vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten und mit den Testergebnissen kompatiblen DESI-Leseprozessorie ein Literatur- und Lesecurriculum entwickelt werden, in dem alle nötigen Teilanforderungen des Lesens von der Informationsentnahme bis zum Mentalen Modell des Schülers Berücksichtigung finden können. Besonders sei an dieser Stelle die Rolle des (Vor)Wissens herausgestellt, dem wie oben erwähnt auch in anderen Modulen von DESI eine tragende Rolle in der Sprachkompetenz zugeschrieben werden konnte (vgl. hierzu nur Gailberger/Krelle/Triebel 2007).

Zu den Jungen: Wir haben es mit einer Jungenproblematik von besonderer Art im lesespezifischen Deutschunterricht zu tun, die über den uns bekannten ‚Leseknick‘ hinausgeht. Hier scheinen Genre- und Themenaufwertungen für die Jungen dringend angezeigt, etwa wenn es um die weitere Etablierung von Sachtexten (Geschichte, Naturwissenschaft, Technik, Sport), um Helden- oder Bandengeschichten geht, die es den Jungen jeweils erlauben, sich mit den Protagonisten, d.h. mit ihren Stärken, ihren Schwächen und ihren Entwicklungen zu identifizieren. So könnte es ihnen unter Berücksichtigung ihrer Lese-Interessen und je eigenen Zugängen zur Welt möglich werden, sich wirklich gründlich mit Texten auseinander zu setzen (vgl. dazu nur Gailberger 2007b).

Zur deutschen Sprache: Die Ergebnisse des DESI-Tests des Lesens zeigen die Dringlichkeit auf, mit der konkrete Leseförderungsmaßnahmen für in Deutschland lebenden Schüler nicht deutscher Sprachlichkeit entwickelt werden müssen. Dabei sind es v.a. die Haupt- und Gesamtschüler mit nicht deutscher Erstsprache, bei denen häufig Basisarbeit geleistet werden muss. Hier können Methoden und Forschungsarbeiten aus der angelsächsischen Leseforschung etwa zur Bedeutung und Förderung der *Reading Fluency* (vgl. Rosebrock/Nix 2006), aus den Fremdsprachendidaktiken zum simultanen Einsatz von Hörmedien beim Lesen (vgl. Hinz 1992; sowie Gailberger 2007c für die Deutschdidaktik) wie aus dem Bereich Deutsch als Zweit-

bzw. Fremdsprache (vgl. Helbig u.a. 2001) als erste Anleihen dienen, die auf den Deutschunterricht übertragen werden könnten. Hier erscheinen auch die verstärkten Arbeiten mit Wörterlisten, mit Bildwörterbüchern wie auch mit verbindlichen Vokabelheften zum Ausbau und Sichern des Basiswortschatzes als notwendig, damit diese Schülerinnen und Schüler aktiv am gesellschaftlichen und ökonomischen Leben in der Deutschland teilhaben können.

Literatur

- Al-Diban, S. (2002): Diagnose mentaler Modelle. Hamburg: Dr. Kovac.
- Beyer, R. (2003): Verstehen von Diskursen. In: Rickheit, G./ Herrmann, T./Deutsch, W. (Hrsg.): Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch (HSK), Berlin und New York, S.532-543.
- Bremerich-Vos, A./Grotjahn, R. (2007): Lesekompetenz und Sprachbewusstheit. In: Beck, B./ Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 158-177.
- Dutke, S. (1998): Zur Konstruktion von Sachverhaltsrepräsentationen beim Verstehen von Texten: 15 Jahre nach Johnson-Lairds ‚Mental Models‘. In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie 45, S.42-59.
- Eggert, H./Garbe, Ch. (2003): Literarische Sozialisation, Stuttgart: Metzler
- Gailberger, St. (2007a): Die Mentalen Modelle der Lehrer elaborieren. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, Hohengehren: Schneider.
- Gailberger, St. (2007b): Lesen und Lesebewusstheit im Deutschunterricht. Versuch einer multidimensional basierten Leseprozestheorie zur Förderung des Lesens im Deutschunterricht. In: Gailberger, St./Krelle, M. (Hrsg.): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S.149-173.
- Gailberger, St. (2007c): Leseförderung durch Hörbücher – Eine verbal-auditive Leseförderungstheorie für den Deutschunterricht. In: Lecke, B. (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht, Frankfurt/ M u.a.: Peter Lang, (In Druck).
- Gailberger, St./Krelle, M./ Triebel, W. (2007): Wissen und Kompetenz im Literaturunterricht am Beispiel von Nachts schlafen die Ratten doch. In: Gailberger, St./Krelle, M. (Hrsg.): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 97-119.
- Garbe, C. (2007): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und –förderung. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer, S.66-82.
- Grzesik, J. (2003): Was testet der PISA-Test des Lesens? In: Abraham, U./Bremerich-Vos, A./ Frederking, V./Wieler, P. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach. S.135-164.
- Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (HSK). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Hinz, K. (1992): Hörspiele in der leistungsschwachen Englischklasse. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4, S. 372-378.
- Johnson-Laird, Ph. N. (1983): Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness. Cambridge: CUP.
- Johnson-Laird, P. N. (2001): Mental models and deduction. In: Trends in Cognitive Sciences 5 (10), S.434-442.

- Kelter, St. (2003): Mentale Modelle. In: Rickheit, G./Herrmann, T./Deutsch, W. (Hrsg.): Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch (HSK). Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 505-517.
- Köster, J. (2003): Die Bedeutung des Vorwissens in der Lesekompetenz. In: Abraham, U./Bremerich-Vos, A./Frederking, V./Wieler von Fillibach, P. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Brsg.: Fillibach, S. 90-105.
- Müller-Walde, K. (2005): Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Frankfurt a/M: Campus.
- Murray, J.D./Klin, C.M./Myers, J. (1993): Forward inferences in narrative textes. In: *Journal of Memory and Language* 32, S. 464-473.
- Paefgen, E. (2003): Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper van den Boogaart, M. (Hrsg.): *Deutsch Didaktik - Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 191-209.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse der zweiten internationalen Studie. Münster: Waxmann.
- Pütz, D. (1998): *Lehren, Lernen, Organisieren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Radvansky, G.A./Copeland, D. E (2004): Reasoning, Integration, Inference and Text Comprehension. In: *Canadian Journal of Experimental Psychology* 58 (2), S. 133-142.
- Rickheit, G./Habel, Ch. (Hrsg.) (1999): *Mental Models in Discourse Processing and Reasoning*. Amsterdam: Elsevier.
- Rinck, M. (2000): Situationsmodelle und das Verstehen von Erzähltexten: Befunde und Probleme. In: *Psychologische Rundschau* 51 (3), S. 115-122.
- Rosebrock, C./Nix, D. (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: *Didaktik Deutsch* 20, S. 90-111.
- Rosebrock, C./Nix, D. (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schiefele, U. (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Willenberg, H. (1999): *Lesen und Lernen – Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Willenberg, H. (2004): Lesestrategien. In: *Praxis Deutsch* 187, S. 6-15.
- Willenberg, H. (Hrsg.) (2007): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Willenberg, H./Gailberger, S./Krelle, M. (2007): Argumentation. In: Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, S. 118-129.