

Schulische Leistungen, so PISA, sind weitestgehend von sprachlichen Kompetenzen abhängig. Eine genaue Diagnose von Grundfähigkeiten im Umgang mit Texten kann helfen, Schwächen auszumachen und Wege für eine gezielte Förderung zu zeigen. Am Bielefelder Oberstufen-Kolleg werden solche Eingangsuntersuchungen regelmäßig durchgeführt. Der Beitrag schildert das Verfahren und die bisherigen Erfahrungen damit.

»Woran merke ich denn, ob ich's verstanden habe?«

Diagnose und Förderung von Lesekompetenz zu Beginn der Oberstufe

Die PISA-Studie hat die Aufmerksamkeit auf das Leseverstehen in der Muttersprache gelenkt, indem sie gezeigt hat, dass hier, weitgehend unbemerkt, offenbar viele Lernende Probleme haben. Spricht man mit Lehrenden über das Thema Lesen, so fällt auf, dass sie, abgesehen vom Erstleseunterricht der Primarstufe, beim Stichwort »Lesen« am ehesten an Textanalyse denken. Leseverstehen meint aber nicht einen Text zu analysieren, sondern zunächst »nur« ihm die gewünschten Informationen zu entnehmen und damit die Grundlage für jede weitere Beschäftigung mit dem Text zu schaffen – im Fach Deutsch und in anderen Fächern. Es scheint, dass dieser erste Schritt der Informationsentnahme zu wenig Beachtung findet, und zwar sowohl in der Diagnose der Schwierigkeiten als auch in ihrer Bearbeitung.

Seit acht Jahren gibt es am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld – einer Sekundarstufe II mit Grundstudienelementen – eine »Deutsch-Diagnose als Grundlage gezielter Sprachförderung (Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache)«. Der etwas umständliche Titel ist Programm: Die Diagnose ist nicht punktuell, sondern als pädagogischer Prozess mit didaktischen Folgen angelegt.

Sie bezieht sich auf die Schriftsprache, und zwar auf Leseverstehen und Textproduktion: Wir halten es für falsch, sich in der Diskussion über die Folgerungen aus der PISA-Studie allein auf das Leseverstehen zu konzentrieren, ohne zu beachten, wie eng Lesen und Schreiben in Anbetracht der beiden Aktivitäten gemeinsamen Denk- und Wahrnehmungsstrukturen miteinander zusammenhängen (vgl. Feilke 2002, Schüren 1993).

Wir haben eine Sprachdiagnose erarbeitet, die es ermöglicht, beim Übergang in die Sekundarstufe II die sprachlichen Stärken und Schwächen der Schüler(innen) im Hinblick auf die zu erwartenden Anforderungen zu beurteilen, um auf dieser Grundlage beraten zu können. Sie besteht aus zwei Teilen:

1. *Selbsteinschätzung* durch die Schüler(innen) (10 Min. + Diskussion);
2. *Bearbeitung eines schriftlichen Diagnosetestes* mit Aufgaben zu Leseverstehen, Textproduktion (textgebundene Erörterung) und Grammatik (ca. 90 Min.).

Eine Konsequenz der Diagnose ist, dass ein Teil der Schüler(innen) Brückenkurse besuchen muss. Außerdem fließen Erkenntnisse aus der Diagnose ein in die didaktische Konzeption der Basiskurse zur Förderung der sprachpraktischen Kompetenz, die alle Schüler(innen) der Stufe 11/1 besuchen.

Einsichten und Empfindlichkeiten

Wenn wir mit den Übergängern aus der Sekundarstufe I zu Beginn der Oberstufe Einstufungstests in den Fremdsprachen durchführen, um sie auf verschiedene Kursniveaus zu verteilen, wird die Notwendigkeit dieser Maßnahme von allen eingesehen. Nicht so, wenn es um die Diagnose der muttersprachlichen Kompetenz geht: Da sind die Empfindlichkeiten und Vorbehalte groß. Denn individuelle Schwächen in der aktiven und passiven Beherrschung der Schriftsprache werden in der Regel im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts nicht systematisch und nachdrücklich genug besprochen und sind, abgesehen von Rechtschreibfehlern, nicht in dem Maße als »Regelverstöße« bewusst wie Fehler in der Fremdsprache.

Besondere Empfindlichkeiten zeigen sich bei denjenigen, die Deutsch als zweite (Mutter-)Sprache gelernt haben. In dieser Gruppe wird die Beherrschung des Deutschen auch als Merkmal für ihre Zugehörigkeit zur deutschen Kultur gesehen.

Um so wichtiger ist es, dass die Teilnehmer(innen) das Instrument des Diagnosetestes nicht als Qualifikationstest (wie bei der Bewerbung um eine Lehrstelle) oder als differenzierten Einstufungstest (wie in den Fremdsprachen) sehen, sondern als Mittel, eine verlässliche Aussage darüber zu machen, wo es besonderen Förderungsbedarf gibt, und zu klären, ob es in den diagnostizierten Bereichen Defizite gibt, die Risikofaktoren für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II sein könnten.

Als einen Teil der Diagnose fordern wir die Teilnehmer(innen) auf, über ihre Lese- und Schreibgewohnheiten und ihre Stärken und Schwächen in diesen Bereichen zu reflektieren. Dieser Selbsteinschätzungsbogen ist gewissermaßen das subjektive Gegenstück zur Fremdeinschätzung durch den Diagnosetest. Bei dessen Reflexion ist es wichtig, das Problem der nicht seltenen Diskrepanz zwischen

Selbst- und Fremdeinschätzung anzusprechen: Wenn Schüler sich selbst positiver einschätzen, werden sie Fördermaßnahmen als unangemessen empfinden und nur in Abwehrhaltung mitmachen, was den Erfolg in Frage stellt.

Diagnose des Leseverstehens

Die Fähigkeit zum Leseverstehen ohne PISA-ähnlichen Aufwand zu überprüfen ist schwierig. Wir haben lange mit unterschiedlichen Aufgabentypen experimentiert. Grundsätzlich ist es wichtig, verschiedene Kategorien fehlerhafter Textrezeption zu unterscheiden und Aufgaben dafür zu entwickeln. So werden auf der Ebene des Detailverstehens kohärenzstiftende, eine Aussage einschränkende oder relativierende Textsignale oft nicht wahrgenommen, implizite Bewertungen überlesen oder einzelne Wörter und Wendungen ungenau verstanden. Was weitere Textzusammenhänge, z. B. die Rezeption ganzer Absätze betrifft, so wird oft der Unterschied zwischen allgemeineren (bzw. abstrahierenden) und konkreteren (bzw. detaillierenden) Aussagen nicht erkannt: z. B. wird ein Detail zur Kernaussage des Absatzes erklärt. Häufig werden auch für die Gesamtargumentation wichtige Querverweise zu früher Gesagtem nicht wahrgenommen, oder es wird bei Zitaten und Paraphrasen nicht erkannt, wer im Text was sagt.

Zum Überprüfen des Verstehens größerer Textzusammenhänge eignen sich gezielte Fragen zu einzelnen Absätzen oder zur Argumentation im Gesamttext.

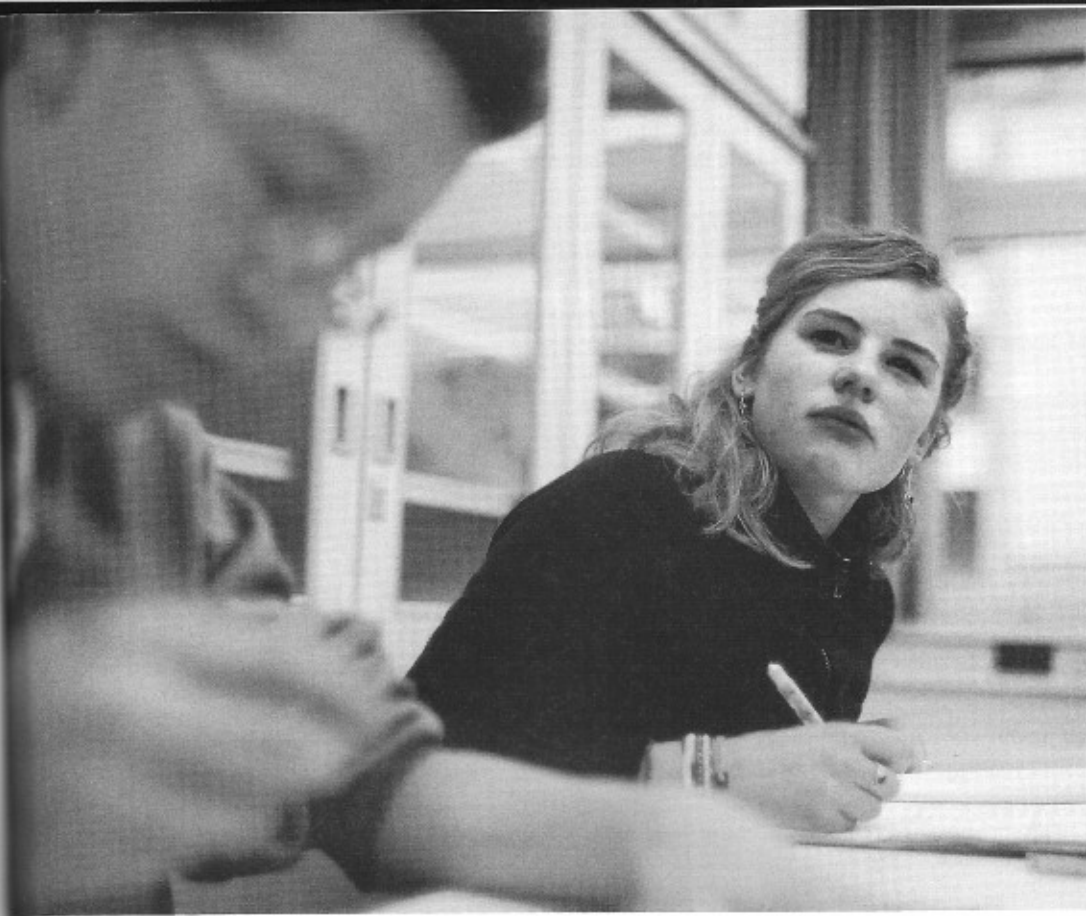
In unserem Test gibt es diesen Prinzipien entsprechend folgende Elemente zur Diagnose des Leseverstehens:

1. *Auswahlantworten* (richtig/falsch) oder *multiple choice*-Antworten

Dabei unterscheiden wir

- leichtere, mit geringer Punktzahl bewertete Items, in denen lediglich einzelne Formulierungen des Textes in einer Paraphrase wiederzuerkennen sind oder Textkohärenz richtig gedeutet werden muss,
- und schwerere, mit hoher Punktzahl bewertete Aussagen, die eine genauere Analyse des Wortlauts verlangen.

So musste die Aussage: »Schließlich wurden alle entlassen, weil ihre Krankheit geheilt worden war.« als falsch bewertet werden, denn im Text stand: »Keiner von ihnen wurde als normal er-



kannt, sondern alle wurden als vorübergehend symptomfreie Schizophrenie entlassen.«

2. Das Auffinden und Kennzeichnen bestimmter Informationen bzw. Gedanken: Hier wird entweder die Zuordnung zu einem Oberbegriff oder das Wiedererkennen eines Gedankens in alternativer Formulierung verlangt.

3. Die Beantwortung gezielter Verständnisfragen.

4. Die sehr knappe Zusammenfassung der Grundgedanken des Textes oder einzelner Abschnitte, in ein oder zwei Sätzen oder als Überschrift(en).

Im Grenzbereich zwischen Textverstehen und Textproduktion bewegen sich unsere *Grammatikaufgaben*. Hier werden keinerlei grammatische Spitzfindigkeiten verlangt, sondern praktische Fertigkeiten, wie sie beim Verstehen und Formulieren von Fachtexten unerlässlich sind. Insgesamt interessieren eher die Schwierigkeiten auf syntaktischer als die auf morphologischer Ebene. Wichtig erscheinen uns folgende Fähigkeiten:

- das Auflösen komplexer Strukturen, wie es im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch anfällt (Paraphrasieren),
- das Herstellen von Textkohärenz und
- das Explizit-Machen von inhaltlichen und gedanklichen Zusammenhängen, die im mündlichen Sprachgebrauch häufig nicht oder

nicht exakt formuliert werden.

Hier ein Beispiel für eine richtige und eine falsche Strukturauflösung:

Der Redner begründete, auf eine Statistik der zunehmenden Luftverschmutzung hinweisend, die Notwendigkeit härterer Gesetze.«

»Der Redner begründete die Notwendigkeit härterer Gesetze, indem er auf eine Statistik der zunehmenden Luftverschmutzung hinwies.« (richtig)

»Der Redner begründete die Notwendigkeit härterer Gesetze, weil er auf eine Statistik der zunehmenden Luftverschmutzung hinwies.« (falsch)

Der Diagnosebogen soll nicht in erster Linie sprachliche Leistungen differenziert erfassen, sondern zuverlässige Auskunft darüber geben, ob ein Teilnehmer – z. B. im Bereich des Leseverstehens – der Sprachförderung bedarf. Bei der Vergabe von Punkten muss man sich daher klar machen, dass es nicht um eine Benotung geht. (Ausführliche Darstellung bei: Hackenbroch-Krafft/Schüren 2000).

Didaktische Konsequenzen: Förderung der Lesekompetenz durch kontinuierliche und kontrollierte Übungen

In der Fremdsprachendidaktik gibt es das Lernziel Leseverstehen längst und entsprechend gibt es Untersuchungen und Anleitungen zu diesem Thema (z. B. Stiefenhöfer 1986). In die fremdsprachlichen Lehrbücher

haben Lerntechniken zum Leseverstehen Einzug gehalten, während Deutschbücher in dieser Beziehung noch sehr zurückhaltend sind.

Von der Fremdsprachendidaktik lässt sich lernen, wie man das globale Ziel »Lesekompetenz« in Teilziele, Teilfertigkeiten unterteilen kann, um eine Progression einzuplanen und einen Lernprozess zu fördern (d. h. zu initiieren, zu beobachten und weiterzuentwickeln). Benötigt werden effektive Übungsformen zu einer überprüfbaren Entwicklung der

Lesefertigkeit, nicht isoliert als Training von Arbeitstechniken, sondern integriert in die »normale« inhaltliche Arbeit des Deutschunterrichts, aber auch in den Unterricht anderer Fächer – alle arbeiten schließlich mit Texten.

Dass es nicht genügt, die Schüler aufzufordern »das Wichtigste« zu unterstreichen, dürfte klar sein. Aber was sollen die Lernenden eigentlich lernen? Und wie überprüfe ich als Lehrer(in), ob sie es gelernt haben?

Uns scheint wichtig, dass Schüler(innen) vor allem lernen;

1. einen Text selbständig zu erschließen und im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel auszuwerten;
2. selbst zu kontrollieren, ob sie den Text verstanden haben.

Einige Übungstypen, die dieses Ziel verfolgen und dem/der Lehrenden zugleich erlauben, die Entwicklung der Lesekompetenz der Lernenden zu überprüfen, wollen wir hier kurz ansprechen.

Selbständiges Lesen fördern: inhaltsunabhängige Fragen

Vom Lehrer oder Lehrbuch gestellte inhaltsbezogene Fragen nehmen vorweg, was eigentlich vom Lernenden zu leisten wäre, nämlich selbst herauszufinden, worum es geht, was die Ausgangsfrage ist, welcher Gedankengang entwickelt

wird, welche Schlussfolgerung gezogen wird.

Inhaltsunabhängige Fragen sind hierzu besser geeignet. Bei Schilderungen von Ereignissen bewähren sich die sog. »Journalisten-Fragen« *wer – was – wann – wo – wie – warum?*;

bei erörternden Texten eignen sich »Problem-Fragen«:

- *Um welches Problem geht es?*
- *Welche Ursachen werden genannt?*
- *Welche Lösung wird vorgeschlagen? (mit welchen Hindernissen? Mit welchem Erfolg?)* (vgl. Hackenbroch/Parey 1998, S. 85)

Bei anderen Sachtexten kann man allgemeine inhaltsunabhängige Fragen stellen:

- *Um welches Thema (um welches Problem / um wen) geht es?*
- *Was sind die wichtigsten Aussagen zu diesem Thema (zu diesem Problem / dieser Person)?*
- *Wie kommt der Autor zu diesen Aussagen? / Wie werden diese Aussagen begründet? / Welche Schritte lassen sich bei der Behandlung des Themas unterscheiden?*
- *Welche Schlussfolgerung / Bilanz zieht der Autor?* (vgl. Westhoff 1997, S. 21ff.)

Solche Fragenschemata flexibel anwenden zu lernen, ist ein lohnendes Ziel auf dem Weg zum selbständigen und effektiven Lesen. Zugleich lässt die Beantwortung solcher Fragen sehr genau erkennen, wie weit der Text in Inhalt und Aufbau verstanden wurde.

Die Abstraktionsfähigkeit schulen: nicht am Detail hängen, die Textstruktur erkennen

Schüler tun sich erfahrungsgemäß schwer, vom konkreten Detail zu abstrahieren und die wesentlichen Textaussagen zu erkennen, selbst dann, wenn diese im Text explizit formuliert sind, aber natürlich erst recht, wenn sie erschlossen oder aus Details abstrahiert werden müssen. Eine Möglichkeit, diese Fähigkeit zu schulen und zu überprüfen, ist, zur Vorbereitung eines Textes (z. B. als Hausaufgabe) jedem Abschnitt ein *verallgemeinerndes Stichwort* zuzuordnen und dies am Rand notieren zu lassen. Als Einstieg in die inhaltliche Arbeit werden die Stichworte abschnittsweise verglichen, bewertet und ggf. korrigiert. Der Zeitaufwand lohnt sich: Der/die Lehrende sieht, wie weit der Text verstanden wurde, und die Lernenden gewinnen einen

gemeinsamen Informationsstand und damit eine solide Basis für die weitere Arbeit.

Gute Auskunft über eine den Anforderungen der Oberstufe angemessene Lesefähigkeit geben Aufgaben, bei denen die Schüler(innen) die *Funktionen einzelner Textteile* bzw. der *Intention des Autors* in den verschiedenen Abschnitten *bezeichnen*. Dabei müssen sie eine *Definition*, eine *These*, *Beispiele*, *Begründungen* usw. als *welche* erkennen (vgl. Hackenbroch/Parey 1998, S. 95 f.). Um die Frage: *Was macht / was will der Autor hier?* zu beantworten, kann eine Liste sprachlicher Mittel hilfreich sein: *Der Autor / die Autorin definiert / führt diese zentralen Begriffe ein / stellt eine These auf / begründet / nennt ein (weiteres) Argument usw.* (vgl. z. B. in: »Fit für Deutsche, 2002). Wenn Lernende auch nach entsprechender Einführung und Übung nicht in der Lage sind, solche metasprachlichen Aussagen zu einem Text zu machen, so zeigt dies, dass sie noch zu sehr am inhaltlichen Detail hängen, den Text noch zu wenig überblicken.

Eine weitere Aufgabe, die das Verstehen des Textganzen fördert und überprüft, ist das Anfertigen einer einfachen *Strukturskizze*: z. B. eine *Contra-Argumentation* als vergleichende Gegenüberstellung mithilfe von Schlüsselwörtern des Textes oder die optisch klare Darstellung einer *chronologischen Abfolge*. Eine solche Skizze zeigt auf einen Blick, in wie weit Aufbau und Art des Textes durchschaut wurden. Bei Gruppenarbeit und Vorstellung der Ergebnisse im Plenum ergibt sich als weiterer Vorteil, dass die Lernenden ihr Verständnis der *Textstruktur verbalisieren* müssen – für sie selbst die beste Verstehenskontrolle, die es gibt.

Fazit

Wir haben dafür plädiert, *Leseprobleme* zu diagnostizieren und die *Lesefähigkeit* gezielt durch in den Unterricht aller Fächer integrierte *Übungen* zu schulen. Wir halten es für unerlässlich, das *Leseverstehen* immer wieder zu kontrollieren. Wir haben *Übungen* skizziert und dafür plädiert, die darauf verwendete *Zeit* nicht als verloren anzusehen, da sie nicht nur dem methodischen *Fertigkeitserwerb* dienen, sondern zugleich auch die *Basis* für die *inhaltliche Arbeit* mit Texten verbessern.

In den Richtlinien gibt es die *Auffor-*

derung zu methodischer Arbeit, aber leider sieht es so aus, als ob die *Großartigkeit* der dort vorgesehenen *Ziele* (z. B. im Zusammenhang mit *Facharbeiten*) in umgekehrtem Verhältnis zur *Beherrschung sprachlicher Grundfertigkeiten* steht. Vielleicht ist das das *Geheimnis* des besseren *Abschneidens* anderer Länder im *Bereich Leseverstehen*: dass anderswo dem *Handwerklichen* mehr *Aufmerksamkeit* geschenkt wird als bei uns.

Literatur

- Beck, Holmuth*: Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwenden. In: Praxis Deutsch 1176 (Nov. 2002)
- Hackenbroch-Krafft, Ida / Parey, Eveline*: Training Umgang mit Texten. Fachtexte erschließen, verstehen, auswerten. Stuttgart 1998 (2. Aufl.)
- Hackenbroch-Krafft, Ida / Schüren, Rainer*: Deutsch-Diagnose als Grundlage gezielter Sprachförderung (Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache). Oberstufenkolleg Bielefeld 2000
- R.A.A. NRW (Hg.)*: »Fit für Deutsch«, CD-ROM, Essen 2002; <http://www.ma.de/Service>
- Schüren, Rainer*: Putting Together a Decent Essay. In: Diskussion Deutsch 136, Dez. 1993, 441–450
- Stajenhofer, Helmut*: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Weinheim 1986
- Westhoff, Gerard*: Fertigkeit Lesen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieninheit 17. Goethe-Institut 1997. Berlin-München 2001
-
- Dr. Ida Hackenbroch-Krafft, Jg. 1942, ist Lehrende am Oberstufen-Kolleg/Universität Bielefeld. E-Mail: ida.hackenbroch-krafft@uni-bielefeld.de*
- Dr. Rainer Schüren, Jg. 1941, ist Lehrender am Oberstufen-Kolleg/Universität Bielefeld.*
- Adresse: Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld. E-Mail: rainer.schueren@uni-bielefeld.de*