

Förderung der basalen Schreib- und Lesekompetenzen

Workshop Leseförderung am 20.11.2003 in Düren

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Universität zu Köln)

Überlegungen zur Textauswahl bei der Förderung der Lesekompetenz

1 Fragestellung: Welche Texte für welche Kompetenzstufe?

Eine zentrale Aufgabe bei der Förderung der Lesekompetenz besteht darin, geeignete Texte und Aufgaben für die Schüler/innen auf den unterschiedlichen Kompetenzstufen zu bestimmen. Konkret geht es darum, Texte und Aufgaben zu ermitteln, die auf der erreichten Kompetenzstufe noch nicht bzw. nur mit Hilfestellung bearbeitet werden können. Zu leichte Texte – immer bezogen auf Schüler/innen einer bestimmten Kompetenzstufe – bringen keinen Lernfortschritt, weil keine neuen Lesestrategien gefordert werden, da die Aufgaben mit den schon vorhandenen bewältigt werden können. Wenn die Aufgaben sehr einfach sind, stellen sie eine merkliche Unterforderung dar, was zusätzlich zu Langweile führen kann (Motivationsverlust). Sind Texte und Aufgaben jedoch zu schwer, dann können sie auch mit Hilfe nicht oder nur unzureichend bewältigt werden. Dies führt zu Enttäuschung und Frustration, was ebenfalls zum Motivationsverlust beiträgt. Insofern kommt der Auswahl geeigneter Texte und Aufgaben für die Leseförderung eine zentrale Bedeutung zu.

2 Textverständlichkeit – Textverstehen

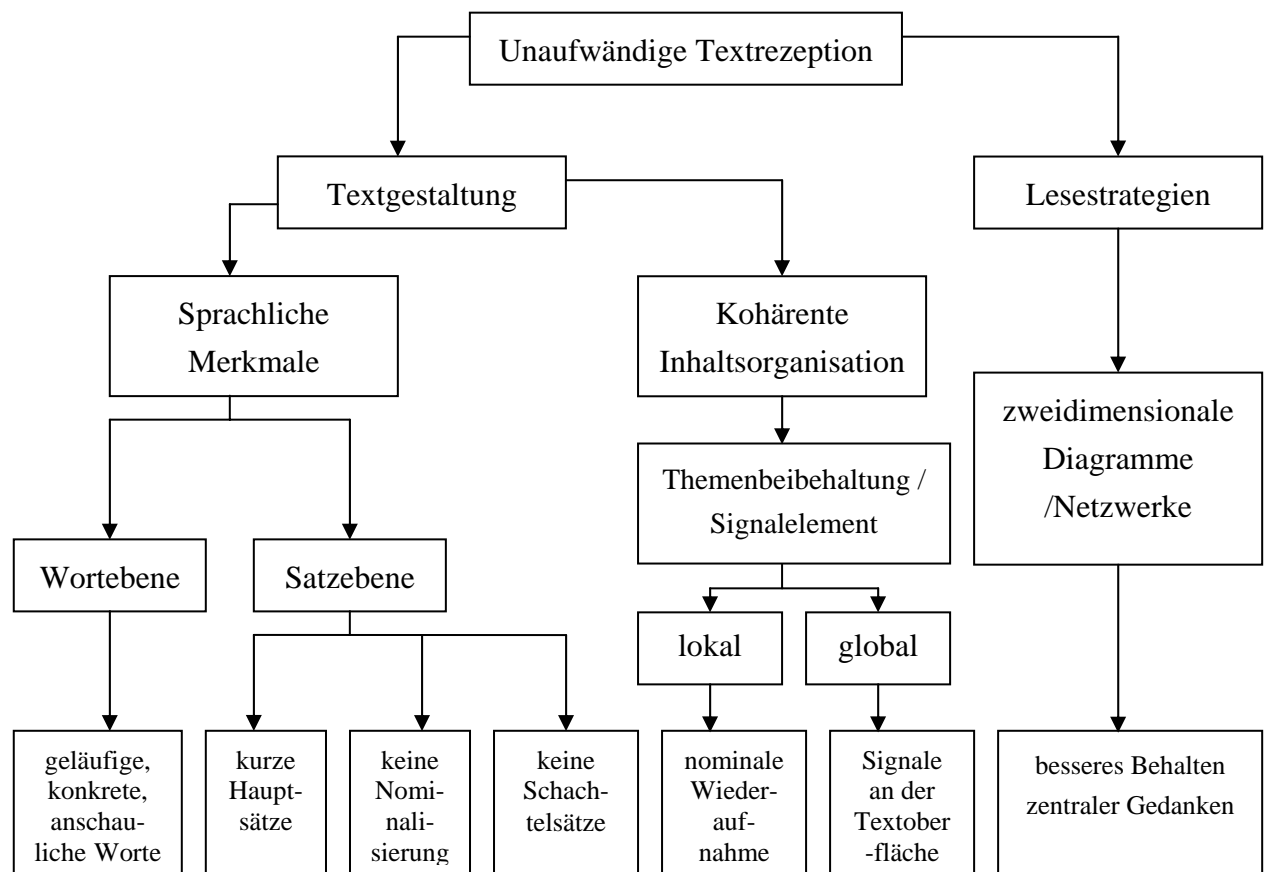
Bevor konkrete Beispiele gegeben werden, sollen einige theoretische Zusammenhänge erläutert werden, die eine selbständige Einschätzung der Schwierigkeitsgrade von Texten und Aufgaben ermöglichen. Texte haben kein absolutes Maß an Verständlichkeit. Texte in ihrer materiellen Form sind zunächst einmal nur Ausdrücke auf dem Papier (Text-auf-Papier), die erst durch die Rezeption einen Sinn bekommen. Erst im Kopf eines Lesers erhält die materialisierte Form überhaupt eine Bedeutung (Text-im-Kopf). In diesem Sinn gibt es ebenso wenig *die* objektive Bedeutung eines Textes wie die objektiv in einem Text enthaltenen Informationen (s. auch mein Papier vom 6.12.2002). Der Text-auf-Papier enthält Anweisungen für die Rekonstruktion der vom Schreiber intendierten Bedeutung durch den Leser. Wie dieser die Bedeutung rekonstruiert, ist damit also auf der einen Seite abhängig von der Klarheit der Anweisungen und auf der anderen von den Verstehensbemühungen des Lesers. Konkret: Aus der Verständlichkeitsforschung wissen wir, dass ein in der Verständlichkeit optimierter Text (= bessere Verstehensanweisungen) die Verstehensleistungen für alle Leser verbessert. Ein verständlich geschriebener Fachtext ist für

Fachleute immer noch verständlicher als für Laien; sie können dem Text – im Vergleich zu Laien – mehr und schneller Informationen entnehmen. Eine zentrale Größe von Textverständlichkeit ist damit das Vorwissen des Lesers

In Anlehnung an Christmann/Groeben (1996) lassen sich Textmerkmale benennen, die die Textrezeption erleichtern, d.h. auf unnötige Hürden verzichten. Texte mit solchen Merkmalen sind also relativ verständlicher als solche ohne diese Merkmale. Im Einzelnen gehören dazu:

- Vorstrukturierungen (advance organizer): Kurze, dem Text vorangestellte Einführungen in die wichtigsten Konzepte in abstrakter begrifflicher Form.
- Sequentielle Ordnung: Hierarchisch-geordnete Abfolge der Textelemente, sowohl des Gesamttextes wie auch seiner Abschnitte. Die Ordnung soll dabei von den umfassenderen zu den spezielleren Konzepten absteigen.
- Zusammenfassungen: Wiedergabe der wichtigsten Aussagen am Textende.
- Hervorhebungen und Unterstreichungen: Sparsame, einfache und konsistente Hervorhebungen, die leicht zu erfassen sind.
- Analogien: Insbesondere bereichsferne, aber strukturähnliche Analogien helfen, vorhandenes Wissen für das Verstehen zu aktivieren
- Anreicherungen: Erläuterungen, Beispiele, Erklärungen etc. können in Abhängigkeit vom Leseziel und Textmaterial das Verstehen erleichtern.
- Sprachliche Einfachheit: Bekannte, anschauliche Wörter und klar strukturierte Sätze, die syntaktisch unaufwändig erschlossen werden können (Passiv und Nominalisierungen sind in der Regel schwerer zu erfassen).
- Klare Textstruktur: Die Themenentwicklung für den Leser nachvollziehbar machen, d.h. Themenwechsel und Perspektivenänderungen anzeigen, abstrakte Konzepte erläutern, inhaltliche Zusammenhänge sprachlich ausdrücken.

Je mehr dieser Bedingungen erfüllt sind, desto leichter fällt es dem Leser, die im Text angelegte semantische Struktur für sich zu rekonstruieren. M.a.W.: der Text soll dem Leser helfen, eine eigene semantische Struktur aufzubauen und mit seinem Vorwissen zu verknüpfen. Dieses Verhältnis von Textstruktur und Lesestrategie haben Christmann/Groeben graphisch dargestellt, um zugleich die Wirkungsweise von Veranschaulichungen argumentativer Strukturen mithilfe von Diagrammen zu illustrieren:



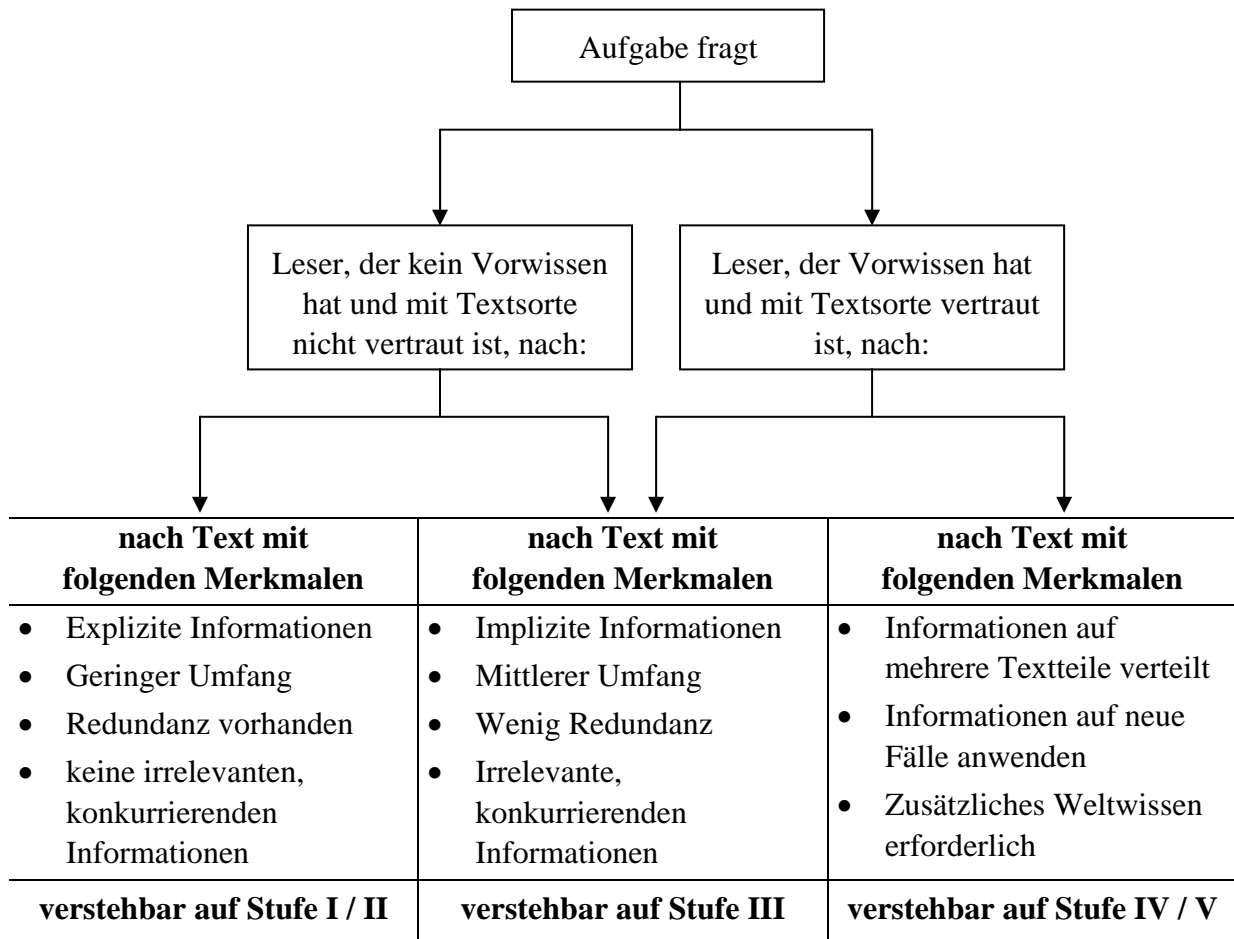
(Abb. in Anlehnung an Christmann/Groeben (1996) S. 158)

3 Zusammenhang von Lerner, Aufgabe und Text

Im Unterricht stehen die Texte in der Regel nicht isoliert, sondern sind eingebunden in eine Aufgabenstellung. Das bedeutet, zwischen den Leser (= Schüler) und den Text tritt die Aufgabe oder Fragestellung, mit der der Text gelesen werden soll. Sie steuert in gewisser Weise die Textrezeption. Der Schwierigkeitsgrad eines Textes wird auf diese Weise ein weiteres Mal relativiert, indem der Text ins Verhältnis zur Aufgabenstellung gesetzt wird. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wenn die Schüler zu einem wissenschaftlichen Text über die Relativitätstheorie, der unter allen denkbaren Bedingungen als schwer zu gelten hat, die Aufgabe bekommen, das Thema anzugeben und dieses in der Überschrift (= *Über die Relativitätstheorie*) bereits genannt wird, dann ist die Aufgabe dennoch als einfach einzuschätzen.

Mit Hilfe der Ergebnisse der Textverständlichkeitsforschung und der Konzepte der PISA-Studie lassen sich relativ konkrete Merkmale für die Einschätzung der Schwierigkeit von Aufgabenstellung und Text angeben. Eine bestimmte Frage- oder Aufgabenstellung wird danach beurteilt, welche Kompetenzstufe erforderlich ist, um sie mithilfe eines

bestimmten Textes zu beantworten. Unterschieden werden dabei die Teilkompetenzen a) *Informationen ermitteln*, d.h. vorhandenen Informationen dem Text entnehmen, b) *Textbezogen Interpretieren*, d.h. durch Schlussfolgern und andere kognitive Prozeduren implizite Bedeutungen des Textes ermitteln, z.B. die Intention oder Hauptaussage eines Textes, c) *Reflektieren und Bewerten*, d.h. Form und Inhalt eines Textes unter Zuhilfenahme von Weltwissen analysieren und bewerten. Dies soll das folgende Schaubild verdeutlichen:



3.1 Beispiel für Informationsermittlung auf Stufe I / II

Textbeispiel „Turnschuhe“:

[...] Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen:

Erstens muss er *äußeren Schutz bieten*: gegen Stöße durch den Ball oder einen anderen Spieler schützen, Bodenunebenheiten ausgleichen und den Fuß warm und trocken halten, selbst wenn es eiskalt ist und regnet.

Er muss *den Fuß und besonders das Knöchelgelenk stützen*, um Verstauchungen, Schwellungen und andere Probleme zu vermeiden, die sogar das Knie betreffen können.

Er muss dem Spieler auch eine gute *Stabilität* bieten, so dass er auf nassem Boden oder einem zu trockenen Belag nicht rutscht.

Schließlich muss er *Stöße dämpfen*, besonders bei Volleyball- und Basketballspielern, die permanent springen. [...]

Fragestellung Kompetenzstufe I:

An einer Stelle in dem Artikel heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen.“

Welche Kriterien sind dies?

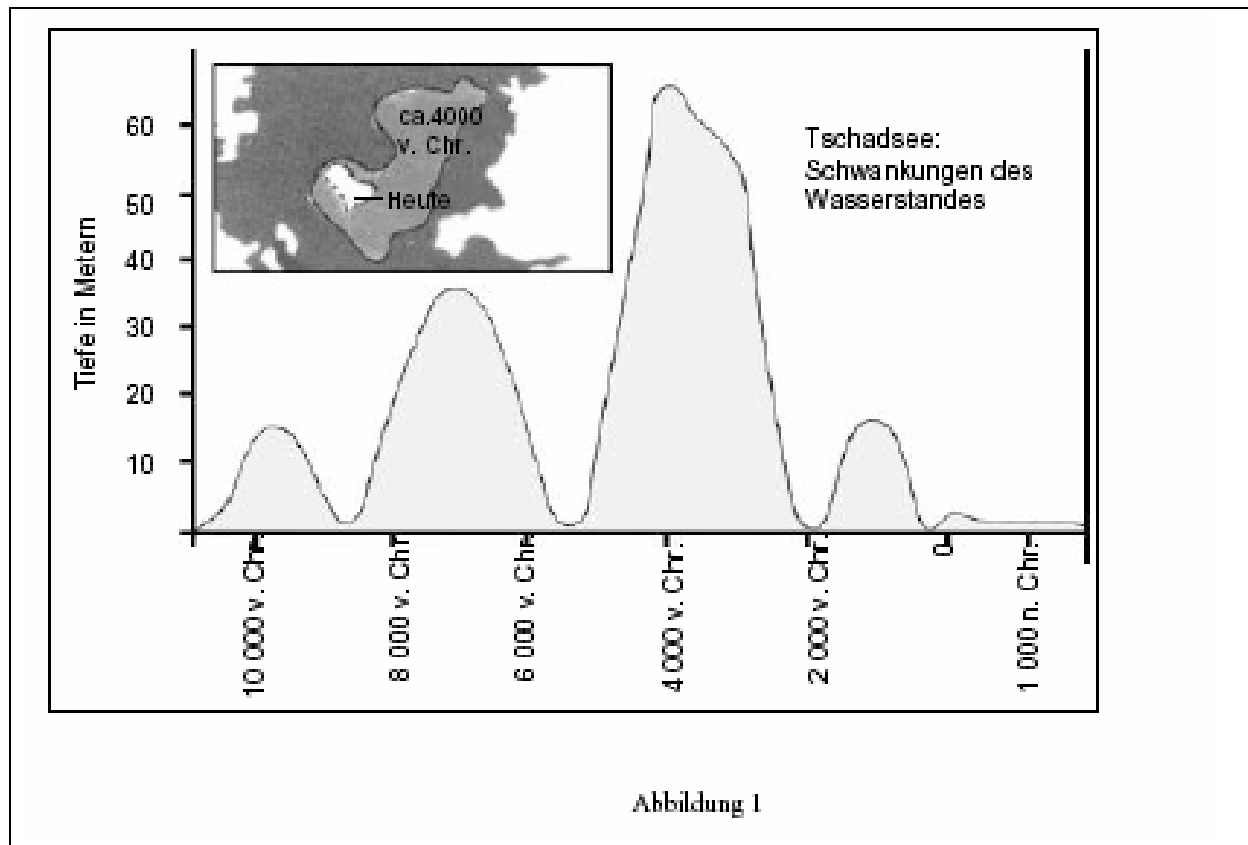
Für die richtige Beantwortung muss der Leser lediglich die zitierte Textstelle ermitteln und die nachfolgenden vier Abschnitte abschreiben, paraphrasieren oder zusammenfassen. Das entspricht der Kompetenzstufe I, nämlich explizite, nicht in Konkurrenz zu anderen stehende Informationen im Text ermitteln.

3.2 Beispiel für Informationsermittlung auf Stufe III

Textbeispiel „Tschadsee“

TSCHADSEE

Abbildung 1 zeigt die Schwankungen des Wasserstandes des Tschadsees in der Sahara in Nordafrika. Während der letzten Eiszeit, etwa 20 000 v. Chr., verschwand der Tschadsee vollständig. Um etwa 11 000 v. Chr. entstand er wieder neu. Heute hat er etwa den gleichen Wasserstand wie im Jahre 1 000 n. Chr.



Fragestellung Kompetenzstufe III:

Aufgabe: Mit ungefähr welchem Jahr beginnt das Diagramm in Abb. 1?

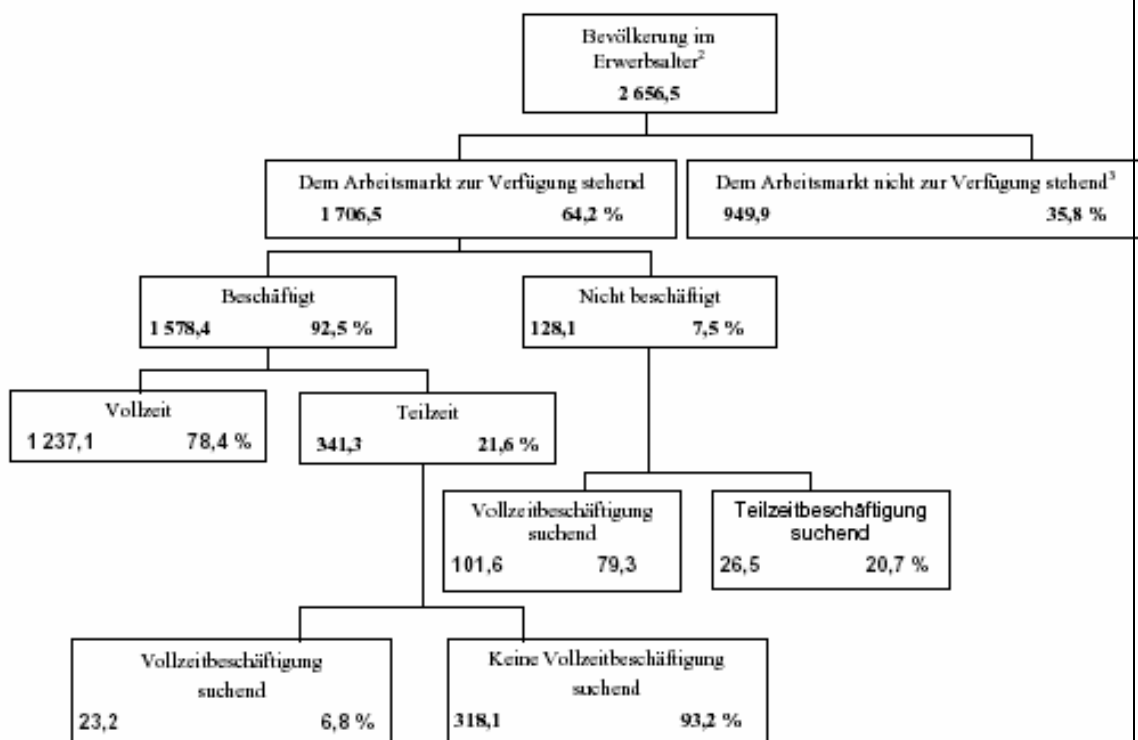
Als korrekt gelöst gelten Jahresangaben, die zwischen 10.500 und 12.000 v. Chr. angeben, da sie erkennen lassen, dass hier extrapoliert wurde. Die richtige Beantwortung erfordert Wissen über die Funktionsweise von Graphiken sowie die richtige Anwendung auf den vorliegenden Fall, d.h. zu erkennen, dass sich die Zahl erhöhen muss, weil am linken Rand die Zeit v. Chr. abgetragen ist.

3.3 Beispiel für textbezogenes Interpretieren auf Stufe IV / V

Textbeispiel „Erwerbstätige Bevölkerung“

Das folgende Baumdiagramm zeigt die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung bzw. der „Bevölkerung im Erwerbsalter“ eines Landes. Die Gesamtbevölkerung des Landes betrug 1995 etwa 3,4 Millionen.

Die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung, Stand: 31. März 1995 (in Tsd.)¹



Anmerkungen

1. Anzahl der Personen in Tausend (Tsd.).
2. Die Bevölkerung im Erwerbsalter ist definiert als Menschen zwischen 15 und 65 Jahren.
3. „Dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“ bezieht sich auf Personen, die nicht aktiv Arbeit suchen und/oder für Arbeit nicht zur Verfügung stehen.

Fragestellung Stufe V:

Frage 18: ERWERBSTÄTIGE BEVÖLKERUNG

In welchem Teil des Baumdiagramms wären die in der unten stehenden Tabelle aufgelisteten Personen, wenn überhaupt, enthalten?

Antworte, indem du jeweils das zutreffende Kästchen in der Tabelle ankreuzt.

Das erste Kreuz wurde bereits für dich gemacht.

	„Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend: beschäftigt“	„Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend: nicht beschäftigt“	„Dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“	Unter keine Kategorie fallend
Ein Teilzeitkellner, 35 Jahre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Geschäftsfrau, 43 Jahre, mit einer 60-Stunden-Woche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Vollzeitstudent, 21 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Mann, 28 Jahre, der vor kurzem seinen Laden verkauft hat und jetzt Arbeit sucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Frau, 55 Jahre, die nie berufstätig war oder sein wollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Großmutter, 80 Jahre, die immer noch jeden Tag ein paar Stunden am Marktstand ihrer Familie arbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kompetenzstufe V ist erforderlich, weil Kategorien aus dem Schaubild auf andere Fälle selbständig zu übertragen sind. In Deutschland haben nur 12% der Schüler diese Aufgabe vollständig richtig gelöst.

Literatur

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1996) Textverstehen, Textverständlichkeit - Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In: Krings, H. P. (Hg.) (1996) Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation. Tübingen: Narr, S. 129-189

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Buderich