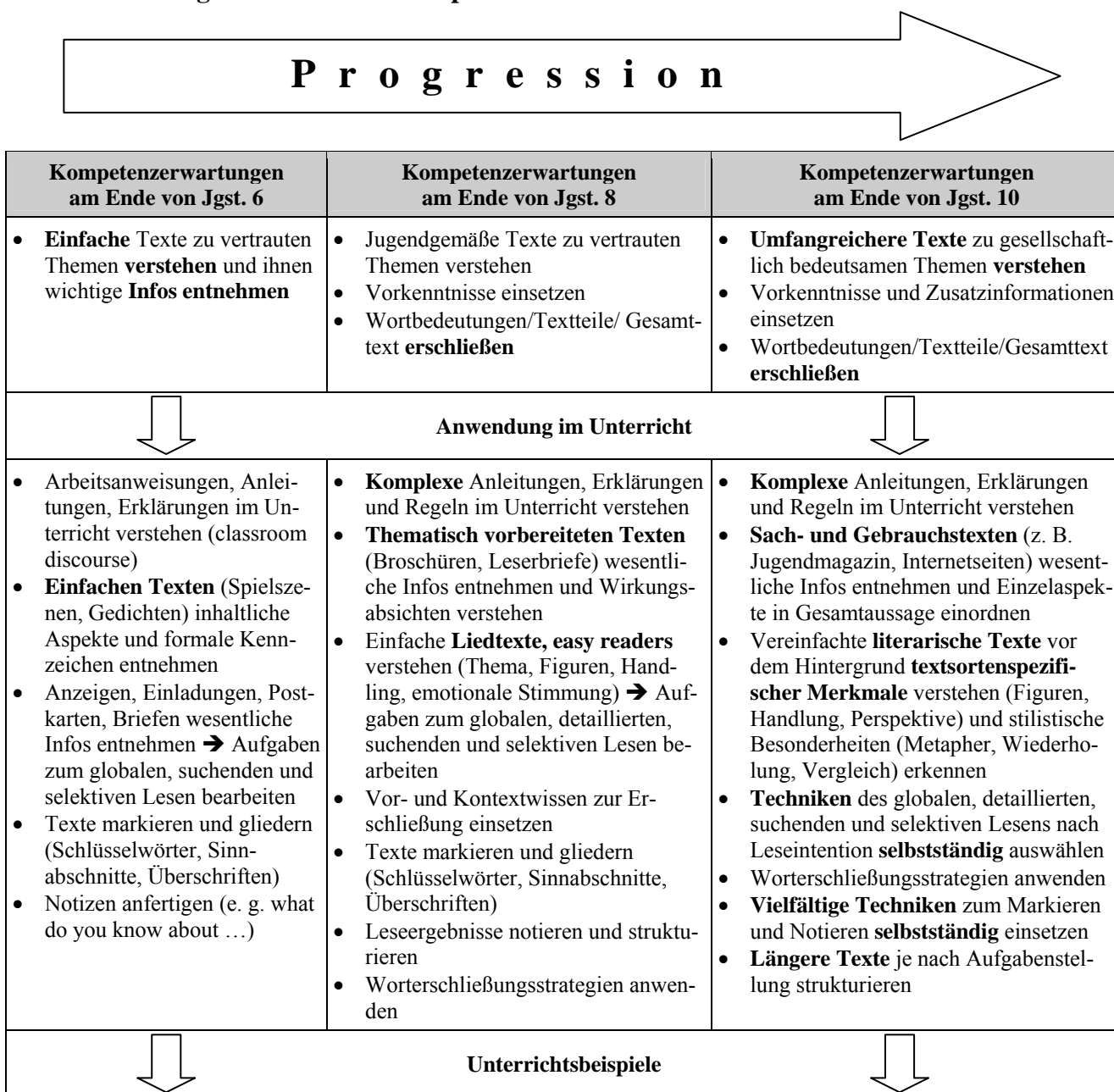


## 2. Lesekompetenz im Fokus der Standardorientierung

### Lesekompetenz im Kernlehrplan<sup>1</sup>

Die Kernlehrpläne benennen für das Segment kommunikative Kompetenzen / im Bereich Leseverstehen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufen 6/8/10 nachhaltig und nachweislich erworben haben müssen. Sie legen die Art der fachlichen Anforderungen fest und zeigen auf, wie Lesekompetenz im Sinne des kumulativen Lernens systematisch aufgebaut wird (Abb. 1). So werden sie im Unterricht nicht isoliert, sondern in wechselnden und miteinander verknüpften Kontexten erworben.

Abb. 1: Die Progression von Lesekompetenz



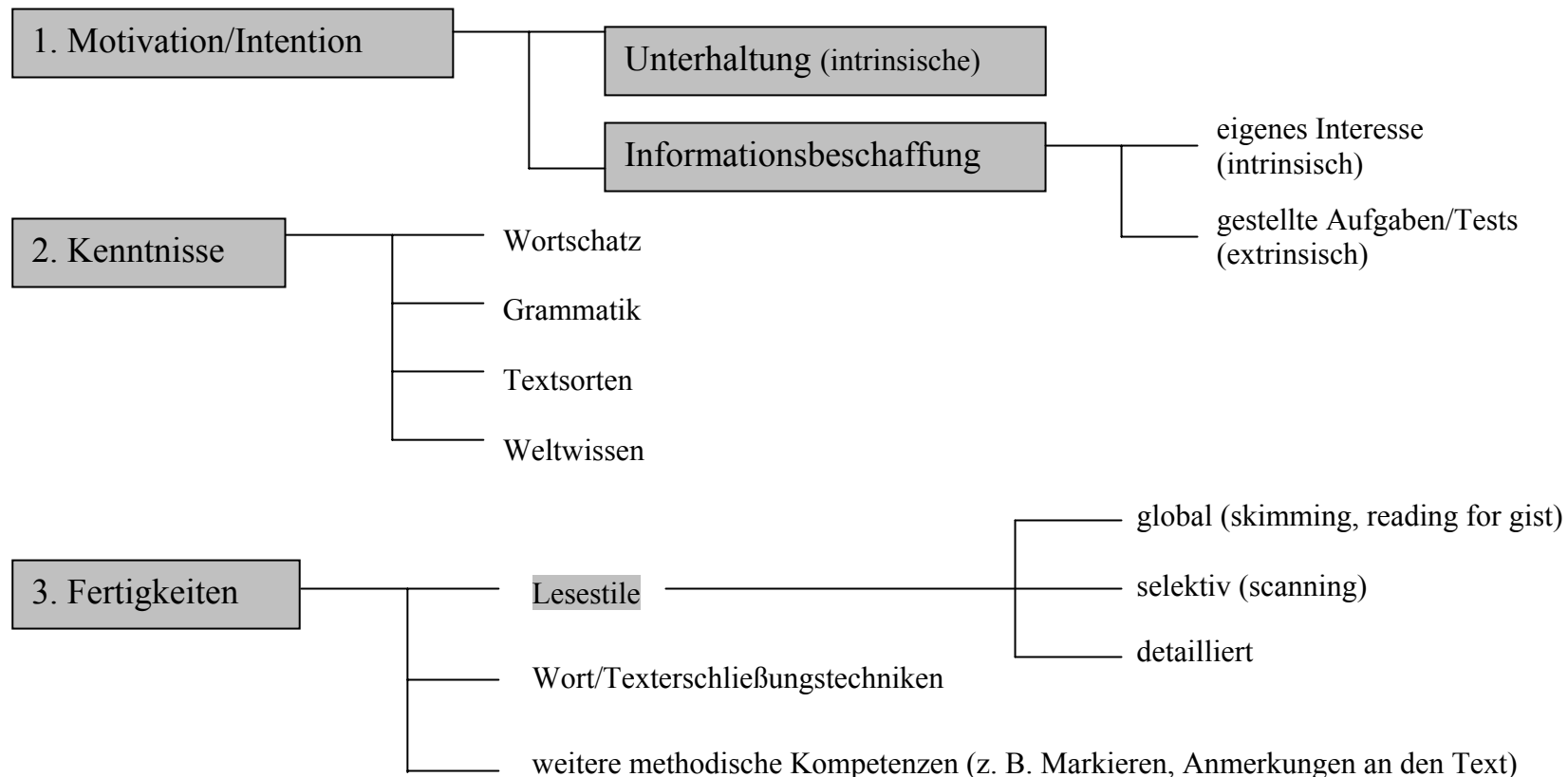
<sup>1</sup> Nach: Kernlehrplan für die Realschule in NRW, Englisch

## Voraussetzungen/Bedingungen für das Leseverstehen

Die Ausführungen des Kernlehrplans zeigen, dass Leseverstehen einen äußerst komplexen Prozess darstellt. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass verschiedene Voraussetzungen an ein erfolgreiches Leseverstehen geknüpft sind (Abb. 2). Die Motivation zu lesen wird in der Schule meistens nicht freiwillig, sondern durch die gestellte Aufgabe im Unterricht i.d.R. von der Lehrerin bzw. dem Lehrer herbeigeführt.

Schülerinnen und Schüler müssen vielfältige Fertigkeiten, wie z. B. verschiedene Lesestile oder Wort/Texterschließungstechniken beherrschen, die unter Methodenkompetenz zusammengefasst werden. Darüber hinaus benötigen sie Kenntnisse im Bereich sprachlicher Mittel bzw. Textsorten. Welt/Orientierungswissen erleichtert die Herstellung inhaltlicher Bezüge (z. B. bewerten, schlussfolgern, werten) im Text.

**Abb. 2: Voraussetzungen/Bedingungen für Leseverstehen**



## Komponenten von Lesekompetenz in verschiedenen Bereichen des Faches

Lesekompetenz setzt sich demnach aus der Verfügbarkeit von Wissen (Kenntnissen), Fertigkeiten und Motivation zusammen, die sich nur durch den „systematischen Aufbau, intelligente Vernetzung und variierende situative Einbettung von Wissen entwickelt“<sup>1</sup>.

Komponenten, die zu Lesekompetenz führen finden sich in *allen* Bereichen des Faches wieder (Abb. 4)<sup>2</sup> und tauchen durch den gegebenen situativen Kontext selten isoliert voneinander auf.

Dabei können Defizite in einem einzelnen Bereich, wie z. B. Verfügbarkeit sprachlicher Mittel (z. B. Wortschatz) dazu führen, dass das Leseverstehen eingeschränkt ist, obwohl z. B. methodische Kompetenzen (z. B. Lesetechniken) sicher beherrscht werden. So wird der Erfolg des Leseverstehens durch die am wenigsten ausgeprägte Teilkompetenz stark beeinflusst. Dies ist für die Diagnose von Leseverstehensleistungen bei Schülerinnen und Schülern von großer Bedeutung um daraus den nötigen Förderbedarf ermitteln zu können.

**Abb. 3: Bereiche des Faches (Kompetenzerwartungen (Indikatoren) am Ende der Jahrgangsstufe 10)**

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p style="text-align: center;"><b>Kommunikative Kompetenzen</b></p> <p><b>Leseverstehen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsanweisungen verstehen</li> <li>• Sach- und Gebrauchstexten/Texten der öffentlichen Kommunikation wesentliche Punkte entnehmen, sowie Einzelinformationen in den Kontext der Gesamtaussage einordnen</li> <li>• Vereinfachte literarische Texte vor dem Hintergrund wesentlicher Textsortenmerkmale verstehen, sowie inhaltliche und stilistische Besonderheiten erkennen.</li> </ul>  |   |
| <p><b>Interkulturelle Kompetenzen</b></p> <p><b>Orientierungswissen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegendes Orientierungswissen (Themen siehe KLP)</li> </ul> <p><b>Werte/Haltungen und Einstellungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sach- und Gebrauchstexte bezogen auf kulturspezifische Merkmale erläutern</li> </ul> | <p><b>LESEKOMPETENZ</b></p>   | <p><b>Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatz (persönliche Lebensgestaltung, Themenfelder ihres Interesses/ Erfahrungsbereiches, Themenfelder von gesellschaftlicher Bedeutung (siehe KLP))</li> <li>• Grammatik (räumliche, zeitliche und logische Bezüge innerhalb eines Satzes herstellen)</li> </ul> |
|  | <p style="text-align: center;"><b>Methodische Kompetenzen</b></p> <p><b>Leseverstehen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiedliche Lesestile je nach Leseintention einsetzen</li> <li>• Texte funktionsbezogen gliedern, inhaltlich und stilistisch wichtige Informationen erschließen</li> <li>• Vielfältige Techniken zum Markieren und Notieren selbstständig einsetzen</li> </ul> <p><b>Umgang mit Texten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einfache rhetorische Mittel auffinden</li> <li>• Techniken des interaktiven Lesens einsetzen</li> <li>• Argumentationsketten in Texten auffinden</li> </ul> |   |

<sup>1</sup> Klieme

<sup>2</sup> vgl. KLP für die Realschulen in NRW Englisch, S. 20

## **Anforderungen von Aufgaben zum Leseverstehen (Kompetenzniveaus)**

Der KLP beschreibt verschiedene Komponenten, die in ihrer Summe Schülerinnen und Schüler dazu befähigen Lesekompetenz zu entwickeln. Er führt jedoch nicht aus, worin der steigende Anspruch von Texten und dem damit verbundenen Leseverstehen liegt. Was macht einen Text einfach oder komplexer? Die Schwierigkeit einen Text zu verstehen, besteht darin, ihm die relevanten Informationen, die zur Bearbeitung der Aufgabe(n) nötig sind zu entnehmen. Dabei ist es ein Unterschied, ob die gesuchte Information zur Beantwortung einer Leseverstehensaufgabe bereits aus der Textoberfläche (z. B. Überschrift) erkennbar ist, oder ob Schülerinnen und Schüler die Aufgabe nur dann richtig lösen, wenn sie bspw. aus verschiedenen Informationen, die der Text enthält, Schlussfolgerungen ziehen müssen. Die Aufgabenstellung (und somit die Intention des Lesevorgangs) spielt somit eine wesentliche Rolle. Durch sie wird festgelegt, welche Anforderungen an Schülerinnen und Schüler gestellt werden, d. h. welche Lesestrategien sie anwenden müssen um die gestellten Aufgaben lösen zu können.

Die Analyse von Aufgaben(stellungen) ermöglicht ihre Einteilung in Anforderungsniveaus.<sup>1</sup> Die Anforderungsniveaus sind so konstruiert, dass ein höheres Niveau die Anforderungen darunter liegender Niveaus einschließt und darüber hinaus noch zusätzliche Anforderungen stellt. Je nachdem, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler den in den Aufgaben enthaltenen Anforderungen gewachsen sind, lösen sie die Aufgaben unterschiedlicher Anforderungsniveaus vergleichsweise sicher oder nur sehr unsicher. Wenn sie die Aufgaben eines bestimmten Anforderungsniveaus einigermaßen sicher lösen können, dann kann man sagen, dass diese Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht haben (siehe LSE 2004). Kennt man das von einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern erreichte Kompetenzniveau, dann kann man relativ präzise angeben, was diese Gruppe kann und was sie noch nicht kann und dementsprechend Förderbedarf ableiten.

Für den Bereich Leseverstehen von englischsprachigen Texten können aufgrund der Ergebnisse aus den Lernstandserhebungen 2004 fünf *Kompetenzniveaus* unterschieden werden:

### **Kompetenzniveau EL<sup>2</sup> 1**

*Auffinden bzw. Wiedererkennen von Informationen*

### **Kompetenzniveau EL 2**

*Einfaches Verstehen*

### **Kompetenzniveau EL 3**

*Grundlegendes Verstehen und einfaches Schlussfolgern*

### **Kompetenzniveau EL 4**

*Differenziertes Verstehen und Schlussfolgern*

### **Kompetenzniveau EL 5**

*Differenziertes Verstehen, Schlussfolgern und Restrukturieren*

---

<sup>1</sup> [www.2004.lernstand9.de](http://www.2004.lernstand9.de)

<sup>2</sup> EL = Englisch Lesekompetenz

Die folgende Aufstellung gibt eine Übersicht über:

- die zentralen Anforderungen, die eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben auf den insgesamt fünf Niveaus stellt,
- die Lesestile, die bei der Bearbeitung der Aufgaben eines Niveaus *schwerpunktmäßig* eingesetzt werden sollen,
- die Texte, auf die sich die Aufgaben eines Niveaus schwerpunktmäßig beziehen,
- das Format der jeweiligen Aufgaben (geschlossene Aufgaben wie z. B. multiple choice oder ja – nein – nicht im Text) oder halboffene Aufgaben (Stichworte oder Kurzantworten).

**Abb. 4: Kompetenzniveaus**

| Niveau | Anforderungen (Schwerpunkte)  | Lesestile (Schwerpunkte)   | Texte (Schwerpunkte)  | Aufgabenformate  | Aufgabenbeispiele in den LSE 2004  |
|--------|---|--|---|--|--|
| EL 1   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auffinden bzw. Wiedererkennen von Informationen auf der Textoberfläche</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstufe des eigentlichen Leseverstehens</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kein Schwerpunkt</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• geschlossen</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stormy weather: Aufgabe 2</li> <li>• London tour: Aufgabe 2</li> </ul>  |
| EL 2   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstehen von explizit im Text gegebenen, Informationen und einzelnen Teilaspekten (Information begrenzt auf eine Textstelle und auffindbar über eindeutige Signale im Text)</li> <li>• Herstellen (nur) kleinerer, meist sprachlicher Bezüge</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• detailliertes Lesen</li> <li>• suchendes Lesen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hollywood boulevard</li> <li>• London tour</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• geschlossen</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hollywood boulevard: Aufgabe 5</li> <li>• London tour: Aufgabe 3 und Aufgabe 11</li> </ul>                            |
| EL 3   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstehen von Einzelaspekten in klar umrissenen Textstellen sowie (vages) globales Verstehen kurzer Texte</li> <li>• Herstellen einfacher sprachlicher Bezüge und Ziehen von Schlussfolgerungen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• detailliertes Lesen</li> <li>• globales Lesen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hollywood boulevard</li> <li>• Victorian inventions</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (mit einer Ausnahme) geschlossen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hollywood boulevard: Aufgabe 3 und Aufgabe 4</li> <li>• Victorian inventions: Aufgabe e</li> </ul>                    |
| EL 4   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• differenziertes Verstehen von Einzelaspekten und Erfassen der zentralen Aussage(n) des Textes</li> <li>• unter Einschluss auch von komplexeren kognitiven Verarbeitungsleistungen wie Schlussfolgerungen und Wertungen</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• detailliertes Lesen</li> <li>• globales Lesen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stormy weather</li> <li>• Hilary's advice</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (mit einer Ausnahme) geschlossen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stormy weather: Aufgabe 1</li> <li>• Victorian inventions: Aufgabe b</li> <li>• Hilary's advice: Aufgabe 2</li> </ul> |
| EL 5   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wie Niveau IV</li> <li>• präzises und kritisches Analysieren der Aufgabenstellung, davon ausgehend</li> <li>• Erschließen von Textstellen mit hoher Informationsdichte und Restrukturierung des Verstandenen</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• detailliertes Lesen</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilary's advice</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (mit zwei Ausnahmen) halboffen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stormy weather: Aufgabe 6</li> <li>• Hilary's advice: Aufgabe 8 und Aufgabe 9</li> </ul>                              |

Aus Abb. 4 wird deutlich, dass *Lesestile* selten isoliert voneinander stattfinden, sondern abhängig von der *Intention (Aufgabenstellung)*, die dem Lesevorgang zu Grunde liegt, ausgewählt werden (*tool pool*). Die Leseintention legt fest, wie „tief“ die Leserin bzw. der Leser den Text durchdringen muss um die gewünschten Informationen zu erhalten. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, dass die Tiefe des Textverständnisses eng an die gestellten Aufgaben gebunden ist. Sie müssen Strategien kennen, wie sie auch verschlüsselte Informationen in einem Text erschließen können. Für die Lehrerin bzw. den Lehrer bedeutet dies sorgfältig zu prüfen, welche Intention die Aufgaben zum Leseverstehen haben und welche Leseleistungen die Schülerinnen und Schüler zur Lösung erbringen müssen. (Abb.5)

**Abb. 5: Lesestile/LeseintentionTextverständnis und Überprüfung im Test<sup>1</sup>**

| Leseintention  | Lesestil   | Textverständnis  | Überprüfung im Test  |
|--|--|--|--|
| Die Leserin bzw. der Leser <b>durchsucht den Text</b> im Hinblick auf das <b>Vorhandensein bestimmter Worte</b> bzw. Zeichenketten (z. B. Namen, Zahlen, Einzelwörter, Wortketten).  | <b>selektiv</b><br>( <i>scanning</i> )                 | Ein Textverständnis, das über das Verständnis oder ggf. auch nur optische Erfassen der gesuchten Elemente hinausgeht, ist in der Regel nicht gegeben; schlussfolgerndes Denken ist in der Regel nicht bzw. nur in sehr begrenztem Umfang erforderlich.   | Im Test kann selektives Lesen überprüft werden, indem der Prüfling auf die Suche nach bestimmten Worten bzw. Zeichenketten geschickt wird; je nach Aufgabenstellung (z. B. äußerlich-formales Anknüpfen an den Wortlaut des Textes oder nicht) kann dabei Schlussfolgern in begrenztem Umfang und das Verstehen isolierter kurzer Details erforderlich sein.   |
| Die Leserin bzw. der Leser versucht durch meist zügiges, bisweilen kursorisches nicht willentlich auf die Details gerichtetes Lesen des Textes <b>eine allgemeine Vorstellung</b> von Inhalt, Aussage und/oder kommunikativer Situation <b>des Textes</b> zu gewinnen. | <b>global</b><br>( <i>skimming, reading for gist</i> ) | Der Aufbau einer allgemeinen Vorstellung von Inhalt, Aussage und/ oder kommunikativer Situation des Textes setzt das Verständnis gewisser Details und Zusammenhänge voraus und erfordert also in aller Regel schlussfolgerndes Denken. Die Leserin bzw. der Leser erfasst im Leseprozess mehr oder weniger intuitiv die erforderlichen Details und nutzt z. B. redundante Informationen zum Aufbau seines Globalverständnisses. bzw. ist in der Lage, Irrelevantes zu überlesen.   | Im Test kann das Globalverständnis überprüft werden, indem ohne direkten Bezug auf Details ein allgemeines Verständnis von Inhalt, Aussage und/oder kommunikativer Situation des Textes überprüft wird. Es erfolgt hierbei in gewissem Umfang eine indirekte Überprüfung des Verständnisses von Details, allerdings sind es nicht notwendigerweise bei allen Prüflingen dieselben Details.   |
| Die Leserin bzw. der Leser <b>liest</b> einen <b>Text gründlich Zeile für Zeile, um</b> die verschiedenen (aber nicht notwendigerweise alle) <b>Details des Textes</b> , deren <b>Zusammenhang</b> und damit auch die <b>Gesamtaussage des Textes</b> zu erfassen.     | <b>detailliert</b><br>( <i>detailed reading</i> )      | Je nachdem, wie erfolgreich die Leserin bzw. der Leser ist, bzw. abhängig von ihrer/seiner Leseabsicht versteht sie/er alle Details, deren Zusammenhang und die Gesamtaussage (differenziertes Textverständnis) oder nur bestimmte Details und Zusammenhänge. Detailliertes Textverständnis erfordert häufig schlussfolgerndes Denken in mehr oder weniger großem Ausmaß. Anders als beim selektiven und globalen Lesen handelt es sich bei den zu verstehenden Details um größere Einheiten (z. B. ein ganzer Satz im Kontext). | Im Test kann schon aus praktischen Gründen ein differenziertes Textverständnis in aller Regel nicht in seiner Gänze überprüft werden, sondern nur exemplarisch das Verständnis ausgewählter Details. Die Fragestellung erfordert, dass der Prüfling seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Textpassagen/Aussagen richtet, und sie überprüft das genaue Verständnis der jeweiligen Aussagen; das Auffinden der relevanten Aussagen kann durch lexikalisches Anknüpfen an den Wortlaut des Textes in der Fragestellung erleichtert werden. |

<sup>1</sup> nach R. Seibert-Kemp



## **Fazit**

Lesekompetenz setzt sich aus unterschiedlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten zusammen, die sich in allen Bereichen des Faches wiederfinden. Dies macht die Komplexität von Leseverstehen deutlich. Die KLP geben die Progression vor, indem sie eben diese Fertigkeiten und Fähigkeiten kumulativ in den Doppeljahrgangsstufen verankert haben und damit ihren systematischen Aufbau festschreiben. Eine Schlüsselposition nimmt die Aufgabenstellung ein. Mit ihr (Intention) legt die Lehrerin bzw. der Lehrer fest, welche Leseverstehensleistung von Schülerinnen und Schülern erbracht werden muss, d. h. welche Strategien, Techniken und welches Wissen sie beherrschen/einsetzen müssen um die Leseverstehensleistung zu erbringen, die zur Lösung der gestellten Aufgabe führt.

Die Anforderungsniveaus verdeutlichen, welche Anforderungen Aufgabenstellungen an Schülerinnen und Schüler stellen. Werden sie diesen Anforderungen gerecht, haben sie ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht.

Bei der Analyse der Ergebnisse der Leseaufgaben der LSE 2004 liegt daher ein besonderes Augenmerk auf den Anforderungen der gestellten Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler. Aus ihrer Analyse lassen sich Defizite ausmachen und ein Förderbedarf ableiten. Um Aufgaben und Anforderungen besser klassifizieren zu können wird im Folgenden stets auf die bereits erläuterten Kompetenzniveaus/Referenzniveau (EL 1 – 5) Bezug genommen.