



Schulpädagogik

Maik Philipp

# Besser lesen und schreiben

Wie Schüler effektiver mit Sachtexten  
umgehen lernen

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**



Maik Philipp

# **Besser lesen und schreiben**

Wie Schüler effektiver mit Sachtexten  
umgehen lernen

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten  
© 2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart  
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher  
Gesamtherstellung:  
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart  
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-022178-9

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>Teil I: Grundlagen</b>	
<b>1 Einleitung</b> .....	10
<b>2 Schwach lesende und schreibende Heranwachsende: Die Risikogruppe und ihre Merkmale</b> .....	14
2.1 Was sind Kompetenzstufen, und was haben sie mit der Risikogruppe zu tun? .....	14
2.2 Wie viel Prozent der Kinder und Jugendlichen lesen zu schwach? .....	21
2.3 Wodurch zeichnen sich schwach lesende Kinder und Jugendliche aus? .....	23
2.4 Wie hoch ist der Anteil Heranwachsender mit ungenügenden Schreibfähigkeiten? .....	26
2.5 Wie lassen sich schwach schreibende Heranwachsende charakterisieren? .....	32
2.6 Zusammenschau: Die Risikogruppe in der Domäne Schrift vor Augen .....	38
<b>3 Lese- und Schreibförderung für schriftschwache Kinder und Jugendliche</b> .....	40
3.1 Weshalb reicht der reguläre Unterricht für schwach lesende und schreibende Schüler nicht aus? .....	40
3.2 Was kennzeichnet guten Lese- und Schreibunterricht? .....	53
3.3 Wie können Lese- und Schreibstrategien in den Unterricht Einzug halten? .....	61
3.4 Was erleben Lehrkräfte auf dem Weg zum strategierorientierten Unterricht? .....	71
3.5 Zusammenschau: Der Unterricht, den schwach lesende und schreibende Kinder und Jugendliche brauchen .....	89
<b>Teil II: Anwendung</b>	
<b>4 Einige einleitende Hinweise</b> .....	94
<b>5 Textinhalte generieren und strukturieren</b> .....	99
5.1 ABSATZ – ein Strategiebündel zum Verfassen von kohärenten Absätzen .....	99
5.2 DAFÜR + GEGEN – argumentative Texte planen und verfassen .....	102
5.3 PLASMA – Texte strukturieren und mithilfe von Mitschülern überprüfen und überarbeiten .....	106

<b>6</b>	<b>Texte überprüfen lassen</b> .....	112
6.1	Schreiben im Tandem mit doppelter Rückmeldung von Mitschülern ..	115
6.2	Rückmeldungen zu Texten von anderen Klassenmitgliedern geben und erhalten .....	117
<b>7</b>	<b>Textinhalte grafisch organisieren</b> .....	120
7.1	Einige Arten von Schaubildern .....	120
7.2	Schaubildinstruktion im Unterricht .....	131
<b>8</b>	<b>Texte zusammenfassen</b> .....	148
8.1	Regeln beim Textverstehen und ihre Bedeutung für das Zusammenfassen .....	148
8.2	Alternative 1: Ex- und implizite Hauptideen finden .....	152
8.3	Alternative 2: Eine CHECKLISTE für das Zusammenfassen .....	160
<b>9</b>	<b>Einige ausleitende Kommentare zu den Realisierungsperspektiven</b> .....	170
9.1	Ein paar abschließende Gedanken zu Lese- und Schreibstrategien im Fachunterricht .....	170
9.2	Ein ganz normaler Schultag an der Alexander-Graham-Bell-Schule ...	171
	<b>Literatur</b> .....	174
	<b>Anhang: Denkblätter (Kopiervorlagen)</b> .....	183

# Vorwort

Wenn man Lehrerinnen und Lehrkräfte, die nicht eine Sprache unterrichten, zur Rolle der schriftbezogenen Instruktion in ihrem Unterricht befragt, dann erhält man ein breites Spektrum von Antworten. Für dessen Enden seien die beiden folgenden Aussagen aus Interviews angeführt:

- „Generell verwende ich keine Schreibaktivitäten in meinen Kursen, weil solche Aktivitäten eine beträchtliche Menge Zeit benötigen, die ich nicht habe. Manchmal gebe ich Hausaufgaben. Die Schüler beantworten schriftlich Fragen in ihren Heften. Ich finde generell keine Zeit dafür, diese Fragen zu prüfen. Ich erhalte nur die mündlichen Antworten, und wenn die falsch sind, korrigiere ich sie. Die Schüler überprüfen ihre Antworten selbst und machen die nötigen Korrekturen in ihren Heften“ (Ulusoy & Dedeoglu, 2011, S. 8).
- „Lehrer sollten gute Leser sein, um gute Rollenmodelle für ihre Schüler zu sein. Lehrer sollten Schülern zeigen, was ein guter Leser tut und wie er liest. Ich bin ein guter Leser. Ich lese oft laut für meine Schüler, sodass sie die Chance haben, einen guten Leser zu beobachten und ihm zuzuhören. Ich denke, alle Lehrer sind wirklich Leselehrer, aber nur qualifizierte Lehrer, die ein Training im fachbezogenen Lesen und Schreiben haben, können das angemessen. Ich investiere viel Zeit und Energie, damit meine Schüler sich in ihren Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern“ (Ulusoy & Dedeoglu, 2011, S. 10).

Die Aussagen stammen von Lehrpersonen aus den sozialwissenschaftlichen Fächern, und Äußerungen wie die erste überwiegen in Interviewstudien. Es ist außerdem bemerkenswert, wie unterschiedlich die beiden Lehrkräfte – beide mit elf Jahren Berufserfahrung – argumentieren. Die erste Person führt den Mangel an Zeit an, die zweite Person investiert viel von der Zeit, die der ersten Lehrkraft zu fehlen scheint. Mehr noch: Die erste Person lagert Schreibaktivitäten aus dem Unterricht aus, prüft lediglich punktuell sowie mündlich und überlässt es ihren Schülerinnen und Schülern, die Texte selbstständig zu korrigieren, während die zweite Person sich als Rollenmodell im Unterricht begreift.

Und wie sieht der Unterricht denn selbst aus, über den Lehrpersonen berichten? Wenn man so wie Molly Ness 40 Stunden Unterricht von High-School-Lehrkräften (Fächer: Geografie, Geschichte, Chemie, Physik) minutiös vermisst und darauf achtet, was die Lehrpersonen für schwache Leserinnen und Leser tun, dann können durchaus pikante Ergebnisse aus lesedidaktischer Sicht die Folge sein. Die Lehrkräfte verbrachten nämlich ein Drittel der Zeit damit, lehrkraftzentriert Dinge zu erklären, und präsentierten Inhalte mehrfach (und das durchaus kreativ). Leseinstruktion machte lediglich drei Prozent der Unterrichtszeit aus. Die Lehrkräfte waren damit Überbringer des Wissens, statt ihre Schülerinnen und Schüler anzuleiten, sich Lerngegenstände lesend *selbst* anzueignen. Diese Ambivalenz war ihnen zum Teil bewusst. So sagte eine Lehrkraft im Interview: „Ich habe keine Zeit, herumzusitzen

und den Schülern beizubringen, wie man liest. Obwohl es auf lange Sicht hilfreich wäre, müsste ich Unterrichtszeit für den Inhalt abgeben“ (Ness, 2008, S. 92).

Inhalt versus Methode – so ließe sich das Verhältnis von Fachunterricht und Schriftinstruktion, zugegebenermaßen überspitzt, auf den Punkt bringen. Dabei könnte es auch anders sein: Sachtexte, auf die (nahezu) alle Fächer zurückgreifen, zu lesen und schriftlich weiterzuverarbeiten, bieten den Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler eigenaktiv Wissen konstruieren und transformieren und dabei Inhalte lernen. Dazu müssen sie allerdings häufig Lese- und Schreibstrategien anwenden, die sie wiederum von ihren Lehrkräften lernen müssen, und dies geht mit einer Verschiebung vom Know-that zum Know-how einher. Hiervon dürften insbesondere auch die schriftschwachen Schülerinnen und Schüler profitieren, die wir seit dem Jahr 2000 zyklisch von großen Studien als Risikogruppe auf die Nachkommastelle genau ausgewiesen erhalten.

Sie als Lehrerin bzw. als Lehrer dabei zu unterstützen, Lese- und Schreibstrategien als Lernwerkzeuge in Ihren Unterricht zu integrieren, ist das Anliegen des Buches. Strategien zu vermitteln, ist jedoch keine „Tütensuppendidaktik“, die mit einem Satz von Kopiervorlagen von Arbeitsblättern auskommt und maximal eine Unterrichtseinheit lang funktioniert. Vielmehr sind Sie gefordert, Ihr eigenes strategisches Vorgehen zu verbalisieren und für Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen, damit jene überhaupt die Chance bekommen, strategisches Lesen und Schreiben zu lernen. Es geht daher auch nicht um das sture Befolgen von Prozeduren, sondern um das zweckmäßige, aber für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Adaptieren von Vorgehensweisen. Und es geht darum, Verantwortung für den Lernerfolg und das Lernen abzugeben und Heranwachsende zu selbstregulierten Lernenden zu machen, die sich dank ihrer strategischen Fähigkeiten Lerngegenstände zunehmend selbstständig im Medium Schrift aneignen.

Das sind gleichermaßen Preis und Ertrag der Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien. Man könnte daher auch der zitierten Lehrkraft aus Molly Ness' Studie in den Mund legen: Weil es auf lange Sicht hilfreich ist, Schülerinnen und Schülern Lesen und Schreiben beizubringen, lohnt es sich, Unterrichtszeit für eine strategiebasierte Aneignung des Inhalts abzugeben.

Trotz aller bei der Entstehung dieses Buches aufgewendeten eigenen Lese- und Schreibstrategien ist es keine genuine Einzelleistung, denn es gibt Menschen, denen ich für ihre Unterstützung danken möchte. Teile des Buches (Kap. 3.3 und 5.1) sind in Form von Praxishandreichungen innerhalb des vom Schweizer Bundesamt für Berufsbildung und Technologie geförderten Projekts „Literalität in Alltag und Beruf“ entstanden und wurden von Kursleiterinnen für Lese- und Schreibkurse sowie von Afra Sturm und Thomas Sommer kritisch diskutiert – merci. Dank gebührt auch Konrad Stahlschmidt vom Kohlhammer Verlag für die intensive Betreuung des Manuskripts.

# Teil I: Grundlagen

„Mein Albtraum ist zweigeteilt. Teil 1: Nur wenige meiner Schüler lesen tatsächlich das Buch. Sie sind abhängig von mir und meinem Stundenskript oder lesen nur die Frage und suchen nach einem ähnlichen Wort im Text. Teil 2: Die meisten Schüler interessieren sich nicht für naturwissenschaftliche Texte. Sie lehnen sie als langweilig ab. Ich denke, das kommt von ihrem mangelnden Wortschatz und fehlenden Lesefähigkeiten“ (ein Naturwissenschaftslehrer, stellvertretend für über hundert weitere Lehrkräfte und ihre Lesealpträume; Quelle: Bintz, 1997).

# 1 Einleitung



Stellen Sie sich vor, Sie müssten die beiden nachstehenden Texte lesen und jemandem danach erklären, worum es in den Passagen geht:

1. „Das für die Überwindung der Monismus-Dualismus-Dichotomie wichtigste Argument ist dabei, dass diese Überführung keineswegs die Ausschaltung oder Elimination einer Intentionalitäts-Verbalisierung impliziert, sondern dass grundsätzlich auch Manifestationen des handlungstheoretischen Sprachspiels – obwohl sie sich (u. a.) auf internal subjektive Phänomene etc. beziehen – als Tehengen der psychologischen Basissprache akzeptierbar, ja anzustreben sind“ (Groeben, 1986, S. 126).
2. „Nein, denn es ist zu heiß. Und du verpasst Sachen, die Spaß machen, und Schwimmen“ (Übersetzung von Graham & Harris, 2005, S. 52).

Haben Sie die Texte verstanden? Falls nicht: Woran lag es? Und: Was könnten Sie tun, um die Texte zu verstehen? Bitte denken Sie über diese Fragen kurz nach, ehe Sie weiterlesen.

Falls Sie die erste Fragen mit „Nein“ beantwortet haben, seien Sie beruhigt: Beide Texte machen es Leserinnen und Lesern wirklich nicht einfach, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise. Vielleicht hilft es Ihnen, wenn Sie erfahren, aus welchem Kontext die Beispiele kommen. Der erste Text stammt aus einem Theorie-Traktat eines Psychologen, der zweite aus der Feder eines Kindes mit Lernschwierigkeiten.

Für Sie als Leserin bzw. als Leser halten beide Texte Verständnishürden bereit: eine komplexe Syntax nebst vielen Fremdwörtern und Wortzusammensetzungen im Falle des ersten Textes und ein Mangel an Organisation im Falle des zweiten Textes. Ohne Hilfsmittel oder Zusatzinformationen bleiben beide Texte kryptisch. Erst wenn Sie über genügend Vorwissen und den Fachwortschatz verfügen, den Text 1 voraussetzt, wird sich Ihnen der Sinn erschließen. Und solange Sie nicht wissen, dass der Verfasser von Text 2 darüber schreiben sollte, ob Kinder im Sommer zur Schule gehen sollen, wird sich nur mit viel Rekonstruktionsarbeit Ihrerseits der Textsinn ergeben.

Wenn Sie sich insbesondere beim ersten Beispiel überfordert gefühlt haben, dann haben Sie eine Erfahrung gemacht, die für schwach lesende Kinder und Jugendliche alltäglich ist: Texte bleiben für sie buchstäblich Bücher mit sieben Siegeln, und sie verfügen über allenfalls wenige Schlüssel in Form von Lesestrategien. Wenn Sie sich beim zweiten Text an Ihren Alltag in der Schule erinnert fühlen, in dem sie Textrudimente schwächerer Schülerinnen und Schüler erhalten und Ihrerseits vor einem Buch mit sieben Siegeln stehen, dann verweist das weniger auf einen Mangel an Ihrer Lesekompetenz denn auf eine zu geringe Schreibkompetenz seitens des Schülers. An dieser doppelten Problematik schriftschwacher Heranwachsender setzt der vorliegende Band an.

## Ziel und Aufbau des Buches

Lesen und Schreiben teilen zwar den Bezug zur Schriftsprache, aber sie sind nicht identisch und entwickeln sich relativ unabhängig voneinander (Abbott, Berninger & Fayol, 2010; Berninger & Abbott, 2010; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004). Entsprechend sind Lese- und Schreibförderung verwandt, aber nicht deckungsgleich. Gleichwohl offeriert der Bereich der Lese- und Schreibstrategien eine große Schnittmenge. Strategien sind absichtsvolle Handlungen, die dem Ziel dienen, einen Text besser zu verstehen bzw. zu komponieren.

Strategien setzen anderes voraus, nämlich dass jemand überhaupt die technischen Fähigkeiten des Lesens (wie Dekodieren und Leseflüssigkeit) und Schreibens (Beherrschung der schriftsprachlichen Konventionen, Handschrift oder Schreiben mit der Tastatur) erworben hat. Es ist ein wenig wie beim Segeln: Solange jemand nicht bestimmte Knoten knüpfen oder mit dem Segel umgehen kann, braucht sich die Person keine Gedanken über die Überquerung der Ostsee zu machen. Schreiben und Lesen (vor allem längerer Texte) sind hier nicht grundsätzlich anders. Und noch etwas teilen sie mit dem Segeln: Es sind erlernbare Fähigkeiten, solange man ausreichend Zeit dafür reserviert. Je mehr man übt, desto besser dürfte das Segeln gelingen, sodass erfahrenere Segler sich schwierigen Törns stellen und immer anspruchsvollere Manöver durchführen. Hierin besteht eine weitere Parallele zum Lesen und Schreiben: Je vertrauter Personen mit dem Lesen und Schreiben sind und je mehr Erfolge sie hatten, desto mehr weiten sie ihre schriftbezogenen Tätigkeiten aus.

Stellen Sie sich aber vor, Sie wären eine solche Seglerin oder ein solcher Segler und müssten permanent mit verschiedenen Bootstypen in diversen Gewässern bei unterschiedlichen Wetterlagen und eventuell mit wechselnden Segelpartnern diverse Manöver durchführen. Positiv gewendet, könnte man von einer großen Herausforderung reden, im schlimmsten Fall aber überfordern solche Situationen Sie. Schriftschwachen Kindern und Jugendlichen dürfte es ganz ähnlich gehen, wenn sie im Laufe eines Schultages verschiedene Fächer haben und dort auf Texte (und Schreibaufgaben) treffen, die jeweils fach(-gruppen-)spezifischen Konventionen folgen. In Mathematik müssen sie Formeln, Zahlen, Tabellen und Texte mit vielen mathematischen Informationen lesen. Im Geschichtsunterricht treffen sie auf Quellen, die anders gegliedert sind als jene Texte, die in den Fächern Chemie oder Physik auf sie warten. Die Schule verlangt mit ihrem Fächerkanon sehr unterschiedliche und breite Fähigkeiten im Leseverstehen. Nicht umsonst hat PISA unter Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit Leseleistungen verschiedener *Anforderungen* (Informationen suchen, Schlussfolgerungen ziehen, Texte bewerten), bei unterschiedlichen *Textformaten* (fortlaufende = kontinuierliche und grafische = nicht-kontinuierliche Texte) mit spezifischen *Funktionen* (Beschreibungen, Anleitungen, Argumentationen etc.) sowie aus verschiedenen *Kontexten* (private, öffentliche, bildungs- oder berufsbezogene Zwecke) getestet.

Die Ergebnisse dazu sind bekannt: Ein gutes Sechstel erreicht nicht einmal jenes Minimum an Leseverstehensleistungen, welches als Basis gilt, und ein gutes Fünftel

demonstrierte Leistungen lediglich auf dem Minimum, das für das Leben in der heutigen, schriftbasierten Gesellschaft zwingend nötig erscheint. Zwei Fünftel aller 15-Jährigen geben damit hinsichtlich ihrer Textverstehensleistungen Anlass, sich über ihr Fortkommen zu sorgen. Das gilt nicht nur für das Lesen, denn die bei PISA gemessenen Basiskompetenzen hängen untereinander substanziell zusammen, wie Jennifer Cromley (2009) es anhand der 2000, 2003 und 2006 erhobenen PISA-Daten in naturwissenschaftlicher und Lesekompetenz zeigen konnte. Was noch zu sehr fehlt, sind Konsequenzen in Form einer fächerübergreifenden Leseförderung, die nach PISA geboten scheint. Was ebenfalls vernachlässigt wird, ist das Schreiben in den Fächern.

Bislang war es dem Deutschunterricht überlassen, basale Lese- und Schreibfähigkeiten aufzubauen, auf die dann die sozialwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und musischen Fachfächer zurückgreifen. Wenn man Lehrkräfte der sozial- und naturwissenschaftlichen Fächer dazu befragt, dann nennen sie häufig

- die „Arbeitsteilung“ zwischen Muttersprachen- und Fachunterricht,
- die mangelnde Zeit für die Vermittlung schriftsprachlicher Fähigkeiten angesichts der Stoffdichte
- und die mangelnde Vorbereitung in der Lehramtsausbildung (Bintz, 1997; Kiyahara, Graham & Hawken, 2009; Ness, 2008; Ulusoy & Dedeoglu, 2011).

Nur: Wenn die Instruktion mit domänenspezifischen Texten weder ausreichend im Studium vermittelt wird noch später in der Schule stattfindet, sondern dort dem Deutschunterricht überantwortet wird, der jedoch mit ganz anderen Texten arbeitet als die Sachfächer (und daher genauso gut argumentieren könnte wie der Fachunterricht) – wie sollen dann Schülerinnen und Schüler jemals besser in den Unterrichtsfächern lesen und schreiben? Wie sollen sie den Transfer zwischen verschiedenen Textkonventionen schaffen? Und wie sollen sie sich aus der prekären Patt-Situation befreien, in die sie die Verantwortungstreitereien, wer für Schriftsprachförderung in welchem Maß verantwortlich ist, nolens volens bringt?

Im Kern sind damit strukturelle Probleme der Lehramtsausbildung angesprochen, auf die dieses Buch keine Antwort geben kann. Vielmehr will es Ihnen für Ihren Fachunterricht Vorschläge machen, wie Sie Lese- und Schreibstrategien fördern können. Sie finden in diesem Buch eine Auswahl an Strategiebündeln – meist handelt es sich um eine Kombination verschiedener Elemente – für das Lesen und Verfassen von Sachtexten.

Um dieses Buch übersichtlich zu halten, erschien eine Reduktion unumgänglich. Die Auswahl erfolgte danach, dass diese Strategiebündel nachweislich wirksam sind, also in Studien mit Experimental- und Kontrollgruppen ihre Überlegenheit unter Beweis gestellt haben (für einen Überblick: Philipp, 2012b). Die Studien sind überwiegend im Fachunterricht durchgeführt worden, und auch dies war ein Auswahlkriterium der Ansätze. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Studien waren mehrheitlich Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, also schwach schreibende und lesende Heranwachsende. Insofern präsentiert das Buch wirksame Lese- und Schreibstrategiefördermaßnahmen für die Risikogruppe schriftschwacher Heranwachsender im Fachunterricht.

Das Buch hat einen grundsätzlich zweigeteilten Aufbau. *Teil I* zu den *Grundlagen* besteht aus dieser Einleitung und zwei weiteren Kapiteln. Kapitel 2 geht auf die Risikogruppe jener Kinder und Jugendlichen ein, deren schriftsprachliche Fähigkeiten ungenügend sind. Das Kapitel betrachtet nicht nur die Größe der Risikogruppe in verschiedenen Studien, sondern charakterisiert diese Gruppe auch genauer. Das Folgekapitel 3 widmet sich aus mehreren Perspektiven dem Unterricht, den lese- und schreibschwache Kinder und Jugendliche benötigen. Für die eiligen Leserinnen und Leser unter Ihnen ist das Unterkapitel 3.3 zu nennen. Es enthält ein erprobtes und flexibles Rahmenmodell von sechs Phasen, wie Strategien im Unterricht vermittelt werden können. Dieses Modell bildet die Grundlage der Vermittlung aller Strategiebündel, die Sie in Teil II vorfinden.

*Teil II* widmet sich der *Anwendungsperspektive* und besteht aus insgesamt sechs Kapiteln. Kapitel 4 enthält einige allgemeine Hinweise für die Kapitel 5–8 hinsichtlich der Sachtextmerkmale und der Denkblätter in der Strategieinstruktion. Das Kapitel beinhaltet außerdem eine tabellarische Übersicht über die einzelnen Strategiebündel und ihre Zwecke sowie die Denkblätter, die sowohl im Anhang als auch im Shop unter [www.kohlhammer.de](http://www.kohlhammer.de) zum Download bereitstehen. Die folgenden vier Kapitel gehen auf einzelne Strategiebündel ein. In Kapitel 5 lernen Sie drei Strategiebündel zum Schreiben von verschiedenen Texten kennen. Das Kapitel beginnt mit einem basalen Strategiebündel für Absätze und richtet dann den Blick auf textsortenspezifische Strategiebündel. In Kapitel 6 geht es um die Wirkung von Texten, die sich durch Überprüfung und Rückmeldungen von Mitschülerinnen und Mitschülern verbessern lässt. Grafisch geht es in Kapitel 7 zu, denn dieser Textteil hat sich ganz den Mitteln der Visualisierung von Textinhalten verschrieben. Das darauf folgende Kapitel 8 lehnt sich stark an die Inhalte des Kapitels 7 an, denn nun geht es darum, zentrale Inhalte von Texten in eigenen Worten wiederzugeben, sprich: zusammenzufassen. Mit dem Kapitel 9, das einige ausleitende Hinweise und Gedanken enthält, endet Teil II und damit das gesamte Buch.

Ein letztes Wort: Lese- und Schreibstrategien zu vermitteln, geht mit viel Denkarbeit einher, derer Sie sich bewusst werden müssen, um Strategien zu vermitteln. Um dies ganz gezielt zu aktivieren, hält dieses Buch Aufgaben für Sie bereit, die mit dem zu Beginn dieser Einleitung schon verwendeten Symbol, dem Bleistift, kenntlich gemacht werden. Diese Aufgaben sind dafür gedacht, Sie zum Mitdenken einzuladen und bestimmte Strategiebündel selbst auszuprobieren.

## 2 Schwach lesende und schreibende Heranwachsende: Die Risikogruppe und ihre Merkmale

*Schriftsprachliche Fähigkeiten werden in Zeiten von Schulleistungsstudien wie PISA als Lese- und Schreibkompetenzen aufgefasst. In solchen Studien werden verschiedene Kompetenzstufen unterschieden, und mittels kritischer Schwellenwerte wird festgelegt, welche Fähigkeiten Heranwachsende in einem bestimmten Alter aufweisen sollen. Wie dies geschieht und was die Zugehörigkeit zu einer Kompetenzstufe bedeutet, wird am Beispiel Lesen in Abschnitt 2.1 erläutert. Wie groß der Anteil an Kindern und Jugendlichen ist, der maximal die Basisstufe im Leseverstehen erreicht, beleuchtet Abschnitt 2.2. Diese Kinder und Jugendlichen weisen Defizite bei der Lesemotivation und dem Repertoire an Lesestrategien auf, worauf Abschnitt 2.3 eingeht. Danach ändert sich der Fokus, da nun das Schreiben in den Blick gerät. Abschnitt 2.4 beschreibt, wie hoch der Anteil der schwach schreibenden Kinder und Jugendlichen in aktuellen Untersuchungen ausfällt. Abschnitt 2.5 widmet sich anhand eines ausführlichen Beispiels den Differenzen von geübten und schwachen Schreibern. Der letzte Abschnitt 2.6 bündelt das Wichtigste aus diesem Kapitel.*

### 2.1 Was sind Kompetenzstufen, und was haben sie mit der Risikogruppe zu tun?

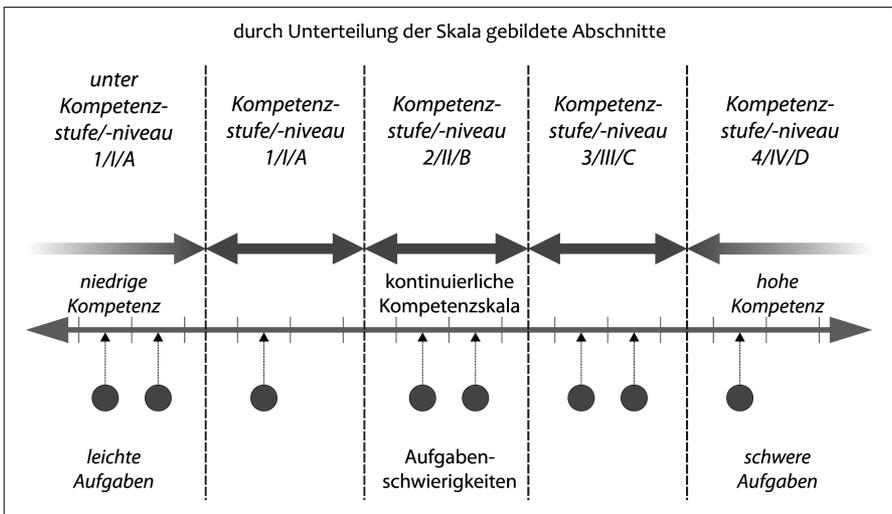


Ehe es nun inhaltlich losgeht, sollten Sie Ihr Vorwissen aktivieren, indem Sie die folgenden beiden Fragen beantworten: Sind Sie ein guter Leser bzw. eine gute Schreiberin? Und was ist das eigentlich: gut lesen bzw. schreiben können? Bevor Sie weiterlesen, machen Sie sich bitte Notizen, was für Sie gutes Lesen und Schreiben ausmacht und welche Merkmale eine gut lesende bzw. schreibende Person aufweist. Notieren Sie sich bitte auch, was schwach lesende und schreibende Personen auszeichnet. Dies wird Ihnen beim Verständnis der folgenden Ausführungen zur mangelnden Lese- und Schreibkompetenz von Kindern und Jugendlichen helfen.

#### Was sind Kompetenzen und ihre Stufen?

Kompetenzen sind in aller Munde, und man kann sie als individuelle kognitive Leistungsdispositionen bzw. als Fertigkeiten, Kenntnisse oder auch Routinen bezeichnen. Sie beziehen sich auf bestimmte Situationen und Anforderungen. Kompetenzen sind domänenspezifisch, d.h. jemand kann eine hohe mathematische, naturwissenschaftliche Schreib- oder Lesekompetenz haben, ohne dass er oder sie zugleich in allen diesen Bereichen gleichmäßig stark sein muss. Man kann auch sagen, dass die Domänenspezifik bei Personen zu einem individuellen Kompetenzprofil führt (Hartig & Klieme, 2006).

In den Sozialwissenschaften stellt man sich Kompetenzen als ein kontinuierliches Kontinuum vor (s. die horizontale Achse in Abb. 2.1), auf der man sowohl Personen als auch Aufgaben verorten kann. Um die Kommunikation von Ergebnissen zu erleichtern, wird in aller Regel die Kompetenzskala (= empirisch erfasster Teil des Kompetenzkontinuums) in etwa gleich große Abschnitte, die sogenannten Kompetenzstufen oder auch -niveaus, unterteilt. Bei IGLU umfasst eine Kompetenzstufe 75, bei PISA 72 bzw. 73 Punkte. Nur sehr selten erfolgt die Einteilung in Stufen theoriegeleitet. Das ist deshalb erwähnenswert, weil der Begriff Kompetenzstufe suggeriert, es handele sich um Entwicklungsplateaus im Sinne Piagets; dies ist aber oftmals nicht der Fall (Hartig & Klieme, 2006). Anders gesagt: Die meisten Kompetenzstufenmodelle sind im Grunde willkürliche und kaum theoriegeleitete Setzungen bezüglich der Breite der einzelnen Abschnitte. Sie informieren über die gemessenen Fähigkeiten von Testpersonen und fassen Aufgaben und Personen, die diese Aufgaben bewältigen, über die Stufen zusammen.



**Abb. 2.1:** Unterteilung einer kontinuierlichen Kompetenzskala mit darauf verorteten Aufgabenschwierigkeiten in Kompetenzniveaus (Quelle: nach Hartig & Klieme, 2006, S. 135)

### Was haben Kompetenzstufen mit Risikogruppen zu tun?

Wie man in verschiedenen Leseleistungsstudien die Kompetenzstufen beschrieben hat, ist Gegenstand von Tabelle 2.1. In ihr werden die Basisanforderungen im Bereich Lesen aus drei Studien vorgestellt. Ergänzend kommen die Beschreibungen der jeweils höchsten Stufen und bei zwei Studien die Fähigkeiten unter dem als Mindestanforderung gesetzten Niveau hinzu. Die erste der drei Studien ist die US-amerikanische „National Assessment of Educational Progress“ (Nationale Testung des Bildungsfortschritts, abgekürzt NAEP), die man am ehesten mit den deutschen Vergleichsarbeiten vergleichen kann. Bei NAEP werden in mehr oder weniger re-

gelmäßigen Abständen seit den 1970er Jahren Schülerleistungen in verschiedenen Domänen erfasst, darunter im Lesen und Schreiben. In der Tabelle werden die Klassenstufen 4 und 8 berücksichtigt. Die zweite Studie ist die seit 2001 im Fünf-Jahres-Zyklus durchgeführte IGLU-Studie (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) mit Viertklässlern. Die dritte und letzte Studie ist das „Programme for International Student Assessment“ – kurz PISA –, welches seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre 15-Jährige testet.

**Tab. 2.1:** Charakteristische Anforderungen auf verschiedenen Kompetenzstufen in drei Large-Scale-Leseleistungsstudien (Quellen: IGLU: Bos, Valtin, Voss, Hornberg & Lankes, 2007, S. 100–103; NAEP: Lee, Grigg & Donahue, 2007, S. 20, 38; PISA: Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010, S. 28)

	<b>NAEP, KI. 4</b>	<b>IGLU, KI. 4</b>	<b>NAEP, KI. 8</b>	<b>PISA, 15-Jährige</b>
höchste Stufe	<i>Fortgeschritten:</i> Verallgemeinern von Informationen, Bewusstheit der Autorenabsicht, kritische Beurteilung und Interpretation des Gelesenen	<i>V:</i> Abstrahieren, Verallgemeinern, tieferen Textsinn bzw. -gehalt interpretieren und Präferenzen sowie Entscheidungen begründen	<i>Fortgeschritten:</i> Themen und Inhalte abstrahieren, Inhalt und Form des Textes ausgiebig und detailliert analysieren	<i>IV:</i> volles, detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte, detailgenaue, präzise Vergleiche, Gegenüberstellungen und Schlussfolgerungen
Basisstufe/ Mindestanforderung	<i>Basis:</i> in altersangemessenen Texten offensichtliche Verbindungen zwischen Textinhalten und eigenem Wissen herstellen, einfache Schlussfolgerungen ziehen	<i>III:</i> relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und verknüpfen; einfache Schlussfolgerungen ziehen	<i>Basis:</i> explizite Informationen finden, interpretieren und aufeinander beziehen, einfache Schlussfolgerungen ziehen, Textinhalt mit Vorwissen verknüpfen, über die allgemeine Textbedeutung reflektieren	<i>II:</i> im Text verteilte Informationen lokalisieren, aufeinander beziehen und interpretieren, verknüpfen mit eigenem Wissen
unterhalb der Basisstufe	nicht spezifiziert	<i>II:</i> explizit angegebene Einzelinformationen in altersangemessenen Texten finden und wiedergeben	nicht spezifiziert	<i>Ia:</i> in einem Text zu einem vertrauten Thema mit wenig konkurrierenden Informationen explizit gegebene Informationen lokalisieren
		<i>I:</i> Dekodieren von Wörtern und Sätzen		<i>Ib:</i> in einem kurzen Text vertrauter Form eine Einzelinformation finden

Die nationale NAEP-Studie gilt als Vorbild und Grundlage für die internationalen Studien IGLU und PISA. Dies zeigt sich in der Ähnlichkeit, wie in den drei Studien für Kinder und Jugendliche die *Basisstufe* definiert wird. Die Basisstufe bei NAEP ist sehr nah an dem, wie bei IGLU die Stufe III und bei PISA die Stufe II beschrieben wird. Als gemeinsamer Nenner kristallisiert sich heraus, dass Personen erstens ausdrücklich gegebene Informationen finden müssen, sie zweitens aufeinander beziehen und drittens (vorwissensbasierte) Schlussfolgerungen ziehen. Während NAEP die Fähigkeiten *unter der Basisstufe* nicht weiter spezifiziert, tun dies IGLU und PISA. Beide Studien haben mit Stufe II (IGLU) bzw. Ia (PISA) die Fähigkeit beschrieben, Einzelinformationen zu lokalisieren. IGLU setzt mit Stufe I altersangemessen das richtige Dekodieren als niedrigstes Niveau an, während PISA mit der Stufe Ib das Auffinden von einer Einzelinformation zum niedrigsten Niveau zählt. Wenn man sich die jeweils *höchsten Stufen* ansieht, so ist auch hier Konsens zu attestieren. Er besteht darin, auf der Basis eines umfassenden Textverständnisses Verallgemeinerungen und reflektierte Beurteilungen vorzunehmen.



Um den vergleichsweise abstrakten Beschreibungen der Niveaus aus Tabelle 2.1 Leben einzuhauchen, folgen zwei Auszüge aus PISA-2009-Aufgaben. Bitte lösen Sie die beiden nachstehenden Aufgaben mit den Fragen 1–4 und ordnen Sie diese den oben in Tabelle 2.1 beschriebenen Stufen zu. Begründen Sie, wie Sie zu der Einschätzung gelangt sind.

### Aufgabe 1

*Hinweis:* Der Text „Das Schauspiel sei das Werkzeug“ ist der Anfang eines Theaterstücks des ungarischen Dramatikers Ferenc Molnár.

#### Das Schauspiel sei das Werkzeug

Spielt in einem Schloss nahe einem Strand in Italien.

#### Erster Akt

- 1 Ein reich verziertes Gästezimmer in einem sehr schönen Schloss in Strandnähe. Türen rechts und links. Das Wohnzimmer befindet sich in der Mitte der Bühne: Sofa, Tisch, zwei Stühle. Im Hintergrund große Fenster. Sternklare Nacht. Die Bühne liegt im Dunkeln. Als der Vorhang aufgeht, hört man Männer, die sich hinter der linken Tür
- 5 lautstark unterhalten. Die Tür geht auf, und drei Herren im Smoking treten auf. Einer schaltet sofort das Licht ein. Sie gehen schweigend in die Mitte und stehen um den Tisch herum. Sie setzen sich alle drei gleichzeitig, Gál auf den Stuhl links, Turai in den auf der rechten Seite, Ádám auf das Sofa in der Mitte. Sehr langes, fast unangenehmes Schweigen. Ein gemächliches Sichstrecken. Stille. Dann:
- 10 Gál: Warum bist du so in Gedanken versunken?  
Turai: Ich denke darüber nach, wie schwierig es ist, ein Theaterstück zu beginnen. Die Hauptfiguren am Anfang vorzustellen, wenn das alles beginnt.  
Ádám: Ich nehme an, dass das schwierig ist.  
Turai: Es ist – teuflisch schwer. Das Theaterstück beginnt. Das Publikum wird ruhig.
- 15 Die Schauspielerinnen und Schauspieler betreten die Bühne, und die Qual beginnt. Es vergeht eine Ewigkeit, manchmal eine ganze Viertelstunde, bis die Zuschauerinnen und Zuschauer herausfinden, wer wer ist und wer was im Schilde führt.

- 20 Gál: Ein recht eigenartiges Gehirn hast du schon. Kannst du deinen Beruf nicht für eine einzige Minute vergessen?  
 Turai: Das ist unmöglich.  
 Gál: Es vergeht keine halbe Stunde, ohne dass du über das Theater, die Schauspielerinnen und Schauspieler oder die Theaterstücke diskutieren möchtest. Es gibt andere Dinge auf dieser Welt.
- 25 Turai: Die gibst es nicht. Ich bin ein Dramatiker. Das ist mein Fluch.  
 Gál: Du solltest nicht Sklave deiner Arbeit werden.  
 Turai: Wenn du sie nicht beherrscht, bist du ihr Sklave. Es gibt nichts dazwischen. Glaub mir, es ist kein Spaß, einen guten Anfang für ein Theaterstück zu finden. Es ist eines der schwierigsten Probleme des Theaterhandwerks. Alle Figuren umgehend vorzustellen. Schauen wir uns diese Szene an – uns drei. Drei Herren im Smoking. Nehmen wir an, sie betreten nicht einen Raum in diesem edlen Schloss, sondern eine Bühne, genau am Anfang des Theaterstücks. Sie müssten über viele uninteressante Dinge sprechen, bis herauskommen würde, wer wir sind. Wäre es nicht viel einfacher, damit zu beginnen, dass alle aufstehen und sich selber vorstellen? *Er steht auf.* Guten Abend. Wir drei sind Gäste auf diesem Schloss. Wir kommen eben aus dem Speisezimmer, wo wir ein ausgezeichnetes Essen zu uns genommen und zwei Flaschen Champagner getrunken haben. Mein Name ist Sandor Turai, ich bin ein Stückeschreiber, ich habe während der letzten dreißig Jahre Theaterstücke geschrieben, das ist mein Beruf.
- 30  
 35  
 40  
 45 Gál: *Steht auf.* Mein Name ist Gál, ich bin auch ein Stückeschreiber. Ich schreibe auch Theaterstücke, alle in Gesellschaft mit diesem Herren hier. Wir sind ein berühmtes Dramatiker-Duo. Auf allen Programmheften guter Komödien oder Operetten steht „geschrieben von Gál und Turai“. Natürlich ist das auch mein Beruf.
- Gál und Turai: *Zusammen.* Und dieser junge Mann ...  
 Ádám: *Steht auf.* Dieser junge Mann ist, wenn Sie mir erlauben, Albert Ádám, 25 Jahre alt, Komponist. Ich habe die Musik für die letzte Operette dieser zwei liebenswürdigen Herren geschrieben. Das ist mein erstes Werk für die Bühne. Diese zwei älteren Engel haben mich entdeckt, und jetzt würde ich gerne mit ihrer Hilfe berühmt werden. Sie haben mich in dieses Schloss eingeladen. Sie haben mir einen Frack und einen Smoking schneidern lassen. Mit anderen Worten, ich bin noch arm und unbekannt. Darüber hinaus bin ich Waise und wurde von meiner Großmutter großgezogen. Meine Großmutter ist gestorben. Ich bin ganz allein auf dieser Welt. Ich habe keinen Namen, ich habe kein Geld.
- 50  
 55 Turai: Aber du bist jung.  
 Gál: Und talentiert.  
 Ádám: Und ich bin in die Solistin verliebt.  
 Turai: Das hättest du nicht hinzufügen sollen. Alle im Publikum würden das sowieso merken.
- 60 *Sie setzen sich alle.*  
 Turai: Also, wäre das nicht die einfachste Art, ein Theaterstück zu beginnen?

Verwende „Das Schauspiel sei das Werkzeug“ auf den vorhergehenden Seiten, um die folgenden Fragen zu beantworten. (Beachte, dass die Zeilennummern am Rand des Textes angegeben sind, um dir zu helfen, diejenigen Textstellen zu finden, auf die sich die Fragen beziehen.)

1. „Es vergeht eine Ewigkeit, manchmal eine ganze Viertelstunde ...“ (Zeilen 16–18). Warum ist laut Turai eine Viertelstunde „eine Ewigkeit“?
  - a) Es dauert sehr lange, bis das Publikum in einem voll besetzten Theatersaal ruhig ist.
  - b) Es scheint ewig zu dauern, bis am Anfang eines Theaterstücks die Situation geklärt ist.
  - c) Es scheint für einen Dramatiker immer sehr lange zu dauern, den Anfang eines Theaterstücks zu schreiben.
  - d) Es scheint, dass die Zeit viel langsamer vergeht, wenn in einem Theaterstück etwas wirklich Bedeutsames geschieht.
2. Was taten die Figuren im Stück gerade, bevor der Vorhang aufging?

---

---

---

(Quelle des Textes und der Aufgaben: Naumann et al., 2010, S. 29f.)

## Aufgabe 2

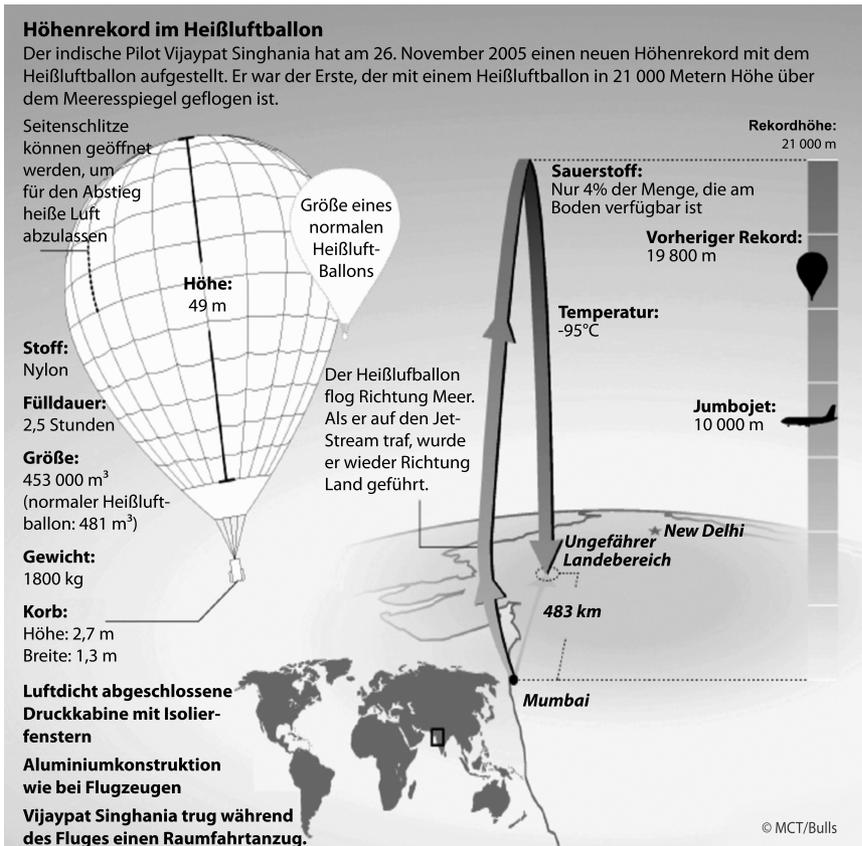


Abb. 2.2: Heißluftballon

3. Wie lautet die Hauptaussage dieses Textes (Abb. 2.2)?

- a) Singhania war während seiner Heißluftballon-Fahrt in Gefahr.
- b) Singhania hat einen neuen Weltrekord aufgestellt.
- c) Singhania ist über Meer und über Land geflogen.
- d) Der Heißluftballon von Singhania war riesig.

4. Warum zeigt das Bild zwei Heißluftballons?

- a) Um die Größe von Singhantias Heißluftballon zu vergleichen, bevor und nachdem er gefüllt wurde.
- b) Um die Größe von Singhantias Heißluftballon mit der Größe anderer Heißluftballons zu vergleichen.
- c) Um zu zeigen, dass Singhantias Heißluftballon vom Boden aus gesehen klein erscheint.
- d) Um zu zeigen, dass Singhantias Heißluftballon fast mit einem anderen Heißluftballon zusammengestoßen wäre.

(Quelle der Grafik und der Fragen: OECD, 2010, S. 108, 111)

Die beiden Aufgaben repräsentieren unterschiedliche Testformate. Aufgabe 1 bezieht sich auf einen kontinuierlichen, also fortlaufenden Text, der zudem noch literarisch ist. Aufgabe 2 hingegen ist ein diskontinuierlicher Sachtext in Form einer Infografik. Daneben weisen die vier Fragen unterschiedliche Schwierigkeiten auf und repräsentieren unterschiedliche Kompetenzstufen. Am einfachsten ist die Frage Nr. 3, sie bewegt sich auf Niveau Ia und dort im unteren Bereich. Die richtige Antwort b) wird prominent und mehrfach erwähnt, da das Wort „Rekord“ sowohl in der Überschrift als auch im Einleitungstext und in den grafischen Elementen rechts erwähnt wird (OECD, 2010).

Schwieriger sind schon die Fragen Nr. 4 und 1, die beide für die Stufe II stehen. Im Falle der Frage 4, die am unteren Ende der Stufe II zu lokalisieren ist (Antwort b) ist die richtige Antwort), muss die Absicht der Darstellung verstanden werden. Dadurch, dass die gesamte Grafik verdeutlicht, dass es sich um eine außerordentliche Leistung des Inders handelt, wird der Schluss nahegelegt, dass man für ein so ungewöhnliches Unterfangen eine spezielle Ausstattung benötigt, die über die normale Größe von Heißluftballons hinausreicht (OECD, 2010).

Ebenfalls auf Stufe II, aber dort bereits am oberen Ende bewegt sich die Frage 1, bei der die korrekte Antwort b) lautet. Die Frage verweist ausdrücklich per Zitat auf die Stelle im Text, aber Sie mussten die Antwort aus dem Kontext erschließen. Dabei hilft Ihnen, dass zunächst die Figur sagt, es vergehe Zeit, „bis die Zuschauerinnen und Zuschauer herausfinden, wer wer ist und wer was im Schilde führt“. Ebenfalls hilft ihnen, dass nach der Klage Turais, die Figuren „müssten über viele uninteressante Dinge sprechen, bis es herauskommen würde, wer wir sind“, er direkt vorschlägt: „Wäre es nicht viel einfacher, damit zu beginnen, dass alle aufstehen und sich selber vorstellen?“ Dies setzen die Figuren um, und auch dies unterstützt Ihre Verstehensleistung (OECD, 2010).

Die weitaus schwierigste Frage ist die zweite gewesen, für die die Antwort lautet, dass die Personen sich im Speisezimmer aufhielten („Wir kommen eben aus dem