

### 3 Lesekompetenzen diagnostizieren im Englischstudium: Verstehen und Erklären mithilfe von Inferenzen

*Una Dirks*

#### 3.1 Einleitung

Die Lesekompetenzforschung im Hochschulsektor ist national und international noch sehr entwicklungsbedürftig. Wollen wir etwas über die *fremdsprachlichen* Lesekompetenzen von Studierenden in Erfahrung bringen, treffen wir denn auch kaum auf empirisch gesicherte Erkenntnisse (vgl. Bernhardt 2011, Green et al. 2010, Grotjahn & Tesch 2010, Koda & Zehler 2008). In diesem Beitrag kann daher lediglich ein erster Zugang zu einer L2-Lesekompetenzforschung aufgezeigt werden: Es geht darum, die für akademisches Lesen typischen Herausforderungen komplexer Informationsverknüpfungen theoretisch zu fundieren und die für deren Verständnis erforderlichen Kompetenzen anhand eines Fallbeispiels zu modellieren. Da für ein situationsadäquates Verstehen und Erklären stets Inferenzen benötigt werden (vgl. auch Ehlers 2006), stehen diese im Mittelpunkt meiner Ausführungen.<sup>1</sup>

#### 3.2 Leseverständnis – Eine Begriffsklärung

In der PISA-Studie aus dem Jahre 2009 wird Leseverständnis in folgender Weise definiert:

Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society. (OECD 2009: 23)

Die Definition stützt sich auf Lesetheorien von Dechant (1991), McCormick (1988) und Rumelhart (1977) sowie auf diskursbezogene Verstehensmodelle (Graesser et al. 1997, Kintsch 1998) und auf Performanzerfahrungen mit Aufgaben-Items (z.B. Kirsch 2001, Kirsch & Mosenthal 1990, vgl. OECD 2009: 20). Vorläufer für die hier deutlich werdende Betonung eines funktionalen, interaktiven und konstruktivistischen Leseverständnisses finden sich bereits in den 1990er Jahren in der internationalen Leseforschung mit Erwachsenen (vgl. Kirsch et al. 1998), die wiederum im aktuellen „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) fortgesetzt wird. Parallel zur Entwicklung der vorgenannten Lesetheorien entstand der von Gert Rickheit und Hans Strohner im Jahre 1985 herausgegebene Sammelband „Inferences in Text Processing“. Dieser enthielt vielver-

---

<sup>1</sup> Ich danke der Kollegin Nicole Marx sowie den Kollegen Rüdiger Grotjahn und Franz-Joseph Meißner ganz herzlich für ihre hilfreichen Anmerkungen. Dieser Beitrag ist zugleich erschienen in: Christiane Fäcke, H el ene Martinez & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Bildung – Kommunikation – Standards* (S. 195-207). Stuttgart: Klett.

sprechende kognitionslinguistische und -psychologische Ansätze zur Systematisierung textbezogener Informationsprozessierungen, die m.W. jedoch bis dato weder handlungstheoretisch fundiert noch mikro- und makrotheoretisch nach soziologischen Standards (z.B. Esser 2001, 2005, Greshoff & Schimank 2006, Greshoff et al. 2008, Greve et al. 2008, Reckwitz 2000, sowie Goffman 1974, Schütz 1971/72) ausdifferenziert worden sind. Neben den handlungs-, mikro- und makrotheoretischen „missing links“ in der heutigen Lesekompetenzforschung haben Sekundäranalysen von Udo Kelle (2003) mit einem – in den Kulturwissenschaften weit verbreiteten – Irrglauben aufgeräumt: Demnach enthalten angeblich ausschließlich hermeneutische Denkopoperationen meist auch nomologische Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen. Diese Verknüpfungen finden sich ebenfalls in dem hier thematisierten Deutenden Verstehen.

### 3.3 Der Lesetest im Englischstudium

In den folgenden Abschnitten beziehe ich mich auf Daten aus einer explorativen Studie, die ich zu Beginn des WS 2009/10 in dem MA-Seminar „L2-Reading Literacy“ erhoben habe. Es wird im Rahmen eines Linguistik-Moduls der Englischlehrerinnenausbildung für Grund-, Haupt- und Realschulen angeboten. Die Testergebnisse der 21 Seminarteilnehmer/-innen wurden für eine gezielte Kompetenzförderung genutzt. Der für den Test herangezogene Text ist eine von den Kollegen Stefan Keller und Felix Winter (2009) publizierte Email, in der die Realschülerin Laura (siebte Klasse) ihre Lehrerin in englischer Sprache um einen Gefallen bitten soll:

Dear Sr. Anna-Maria,

I want to ask you for a favour: I ask you to start earlier with the lesson, because we always finish the lesson to late. That's a big problem for the class and the other teachers!

Because, when we finish to late haven't we a brake and so we can't go to the toilet or change the room in a other lesson. That's very bad for us. And another problem is: When we have a little talk about a exercise in a group, then you often throw people out of the classroom, and that's not ok for us.

Please, make it better for us!!! I hope, you think the same way.

See you, Laura. (zit. n. Keller/Winter 2009: 292)

Die Email kann dem Genre des sog. Bittbriefes subsumiert werden. Das aus dem Alltagskontext vertraute Genre (vgl. „real life reading task“, OECD 2009: 40) weist i.d.R. die folgende Textarchitektur auf:

1. Anrede
2. oder 3.: Benennung eines Missstands oder Unterstützungsbedarfs
3. oder 2.: Bitte um dessen Behebung bzw. um einen Gefallen
4. Grußformel mit Unterschrift.

Der vorliegende Brief entspricht dieser Strukturierung. Die Schülerin Laura bittet ihre Lehrerin hier um die Behebung von zwei Problemen:

- Das Zeitproblem: Weil die angeschriebene Lehrerin ihren Unterricht überziehe, hätten die Schüler/-innen zu wenig Zeit, in der Pause das WC aufzusuchen und sich in andere Unterrichtsräume zu begeben.
- Kritik an Sanktionsmaßnahmen: Schwatzende Schüler/-innen verweist die Lehrerin hin und wieder des Klassenraumes, obwohl sich deren Gespräche auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand beziehen würden.

Für den Lesetest standen den Studierenden ca. 20 Minuten Zeit zur Verfügung, um die folgende Aufgabe zu bearbeiten: "Please, write down whatever comes to your mind when reading the text, whatever you have understood." Dieses offene Aufgabenformat erlaubte, die in dem Text enthaltenen Informationen – ähnlich wie im Rahmen von „immediate recall protocols“ (vgl. Bernhardt 2011: 103ff.) – nach eigenen Relevanzsetzungen zu verarbeiten; im Unterschied zum dortigen Testdesign durfte der Text nach erfolgter Lektüre aber weiterhin eingesehen werden, sein Inhalt musste also nicht memoriert werden. Die Studierenden wurden gebeten, ihre Texte in englischer Sprache zu verfassen. Zwar wird im Allgemeinen empfohlen, L2-Lesekompetenzen in jener Sprache zu testen, in der sich die Probanden am sichersten fühlen, um ein Testen fremdsprachlicher Defizite statt des Leseverstehens zu verhindern (zur Sprachen-Schwellenhypothese s. Grabe 2009: 146ff., vgl. Grotjahn & Tesch 2010: 101f.). Im vorliegenden Fall erschien jedoch eine Abweichung zugunsten der englischen Sprache aus folgenden Gründen gerechtfertigt: a) Das für das Leseverständnis erforderliche Vorwissen über Routinen der schulischen Unterrichtsorganisation kann als bekannt vorausgesetzt werden, ebenso wie b) die für das Leseverständnis benötigten Kenntnisse über den Fremdsprachengebrauch im schulischen Alltagskontext und die dabei auftretenden Fehler. c) Auch die Anforderung, Bezüge zum Briefinhalt in indirekter Rede zu thematisieren, dürfte Master-Studenten, die i.d.R. mehrere Monate im englischsprachigen Ausland verbracht und bereits ein Bachelor-Studium absolviert haben, keine Probleme bereiten. Bei der Bewertung der Tests wurden ausschließlich inhaltliche Aspekte unter Vernachlässigung etwaiger sprachlicher Mängel berücksichtigt. Damit ist jedoch das prinzipielle Problem nicht behoben, dass Schreib- und Lesesituationen keine exakt zu kontrollierenden Variablen darstellen (Meißner 1990).

### 3.4 Das verstehend erklärende Lesekompetenzmodell

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mithilfe des verstehend erklärenden Lesekompetenzmodells. Es besteht aus einem (1) theoretisch fundierten Strukturmodell und einem darauf abgestimmten (2) Messmodell.

(1) Entsprechend der von Max Weber (1988 [1922]) ausdifferenzierten Grundkategorien sozialer Realitäten unterscheidet das Strukturmodell zwischen situations-, prozess- und wirkungsbezogenen Teillesekompetenzen, die zwei Skalen subsumiert werden: a) „Beschreiben von Situationsvariablen, Praktiken und Effekten“ und b) „Vom Deutenden Verstehen zum Verstehenden Erklären“ (vgl. Dirks 2006, 2009).

Das der Skalierung zugrunde liegende Prinzip eines zunehmend abstrahierenden, komplexen Leseverständnisses lässt sich in der Form einer Pyramide veranschaulichen.

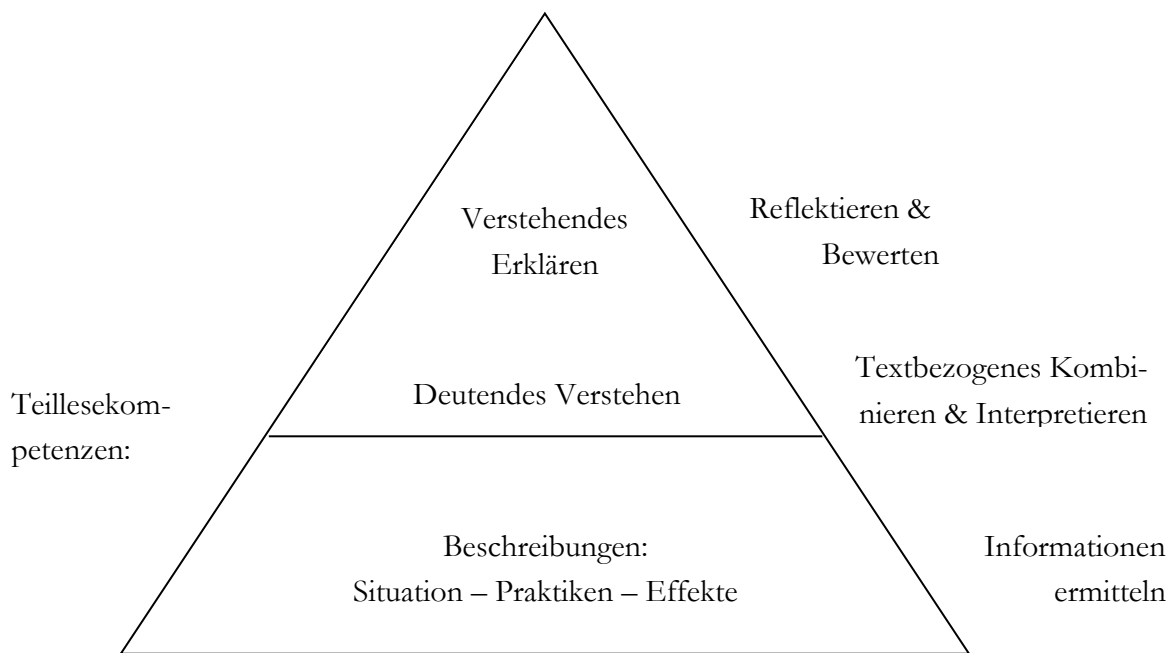


Abb.: Lesekompetenzmodell (korreliert mit PISA-Lesen, rechts)

In diesem Beitrag sollen innerhalb des zur Verfügung stehenden Raums v.a. Teillesekompetenzen des Deutenden Verstehens und Verstehenden Erklärens näher erörtert werden. Entsprechend kognitionsoziologischer Prämissen beziehen sich die *deutend verstehenden* Lesekompetenzen auf aktueursspezifische Prozesse des Framings (Goffman 1974: 8), wodurch bestimmte Praxis-/ Wissenskomplexe (vgl. Rahmen) aktiviert werden, die der jeweiligen Situation einen Code verleihen und die Selektion des Handelns maßgeblich beeinflussen - entsprechend eines eher reflexhaft-automatischen oder reflektierten Modus Informationsverarbeitung (vgl. Esser 2001, Kap. 5-7; 2005). Nun ist es prinzipiell unmöglich, *alle* für das Deutende Verstehen relevanten Variablen der Situations- und Selektionslogik in den zu bearbeitenden Text zu integrieren. Zur theoretischen Vervollständigung des Deutenden Verstehens operieren Textinterpreten daher mit handlungstheoretisch fundierten Wahrscheinlichkeitsannahmen, den sog. Brückenhypothesen (vgl. Lindenberg 1996). Können doch auf diese Weise die äußeren Situationsbedingungen (hier: Laura soll einen Bittbrief verfassen, anscheinend häufige Überziehung der Unterrichtszeit und Rauswurf schwatzender SuS durch die betreffende Lehrerin), die subjektiven Motive der Akteure (hier: Verfügbarkeit über die volle Pausenlänge, Verbleib im Klassenraum bzw. keine Sanktionen) und ihr subjektives Wissen (hier: problem- und lösungsbezogene Framings) mit der „Art der Selektion des Handelns“ (hier: z.B. Lauras Entscheidung für die Verwendung kollektiver Referenzen und appellativer Sprechakte wie „Please, make it better for us!!!“ und „I hope you think the same way!“, die wohl auf die Herstellung eines „common ground“ zielen, vgl. Gumperz

1982) in einen nomologischen Zusammenhang gebracht werden (vgl. Esser 2003: 361, Greshoff & Schimank 2006). Das heißt, Brückenhypothesen bieten mögliche Erklärungen für Verbindungen zwischen den situationsspezifischen Merkmalen und dem Handeln. Das Deutende Verstehen einer Handlung beinhaltet also nicht nur die Rekonstruktion der jeweiligen Framings, sondern auch Erklärungen für deren skriptförmige Aktivierung in einer bestimmten Situation (vgl. die sprachlichen Skripts in dem Brief). – Im Unterschied zum Deutenden Verstehen dient das *Verstehende Erklären* dem Aufzeigen kausal-funktionaler Wechselwirkungen, die zu bestimmten Effekten – wie etwa das möglicherweise bestehende Missverständnis zwischen der Lehrerin und den SuS hinsichtlich des Gegenstands ihrer Gespräche im Unterricht – geführt haben. Entsprechende Erklärungen berücksichtigen soweit wie möglich jene Randbedingungen, die aufgrund der Situation, der Framings und Praktiken von Akteuren – meist unter dem Vorbehalt einer Überprüfung – für relevant erachtet werden (ebd.).

(2) Für die Datenauswertung wurde ein psychometrisches, überwiegend nicht-kompensatorisches Messmodell entwickelt. Es operiert mit den – auch für die „latente Klassenanalyse“ zentralen – Kenngrößen: Zum Einen mit den Punktwerten für aufgabenbezogene Items, den *latenten* Merkmalen für persönliche Fähigkeiten, die in Abhängigkeit vom Item-Inhalt definiert werden (vgl. Hartig 2008: 71), und zum Anderen mit den entsprechenden Antworten der Studierenden, den *manifesten* Merkmalen (vgl. Rost 2004). Erfüllte Items wurden mit einer „1“ und nicht erfüllte mit einer „0“ kodiert. Eine hinreichend ausdifferenzierte psychometrische Berechnung, in der Item-Clusters entsprechend eines umgekehrten Baumes bzw. der Pyramidenspitze gebildet und mithilfe von Regressionsanalysen ausgewertet werden (vgl. Baumbach 2012, Gao & Rogers 2011), kann erst im Zuge einer Vollerhebung durchgeführt werden.

### 3.5 Präsentation der Ergebnisse

Die vergleichsweise offene Anforderungsstruktur der Aufgabe wurde von den 21 Master-Studierenden ganz unterschiedlich genutzt. Eine erste Gruppe von neun Studierenden hat das Anliegen der Schülerin kurz zusammengefasst, einige Grammatik- und Rechtschreibfehler korrigiert (z.B. „1. Meanings concerning the content ..., 2. Meanings concerning the knowledge of English ...“, RS<sup>2</sup>; „Meaning 1: content of the text .... Meaning, 2: Where are Laura’s mistakes? ...“, EA) und in Einzelfällen auf einen etwas zu informellen Schreibstil verwiesen. Eine zweite Gruppe (acht Studierende) bemühten sich um ausschließlich komplexere Interpretationen, die jedoch nur bedingt ein angemessenes Verstehen und Erklären beinhalteten (s.u.). Drei der 21 Studierenden verfassten eine knappe Inhaltsangabe, die durch eine interpretierende bzw. wertende Einordnung gerahmt wurde (z.B. „She asks ‚a favor‘ *in a very critical way* to point out what is wrong in class.“ RW; „She doesn’t complain about that, actually she gives an opportunity to change this.“

<sup>2</sup> Die Kürzel verweisen auf die Initialen der anonymisierten Namen der Studierenden.

AKR). Und eine einzelne Studentin evaluierte ausschließlich die angeblich sehr schlechten Englischkenntnisse der Siebtklässlerin, produzierte dabei aber selber die meisten lexikalisch-idiomatischen und grammatikalischen Fehler innerhalb der Seminargruppe (z.B. „The meaning into [sic] this letter is Laura needs a much more better English teacher.“ HA). Dabei vermied sie jedoch, die der Briefeschreiberin unterlaufenen Fehler zu kopieren, was aber anderen Seminarteilnehmerinnen teilweise weniger gelang. So übernahmen 10 Studierende diverse Fehler aus dem Brief, u.a. orthographische Fehler (vgl. das Homonym „brake“: dt. Bremse statt „break“: dt. Pause), den Transfer des vermeintlichen Homonyms bzw. des „false friend“ „to“ aus der Infinitivform auf eine adverbiale Funktion („too late“) und die Missachtung der Regel, den unbestimmten Artikel „an“ (statt „a“) vor dem folgenden Nomen zu verwenden, das mit einem Vokal beginnt, sowie die Adaption fehlerhafter Phrasen wie „ask for a favour“ statt „ask a favour“, „change the room in a other lesson“ statt „change rooms for another lesson“ o.ä. Im Folgenden erläutere ich ausgewählte Beispiele zur Inhaltswiedergabe sowie zu mehr oder weniger gelungenen Inferenzen.

*Verzerrte Wiedergabe der Situationsdefinition Lauras bzw. ihres Framings (Goffman 1974: 8):* Die Mindestanforderung einer adäquaten Informationsentnahme, wonach Laura um einen Gefallen bittet (Item: „asking a favor“), wurde von fast allen Studierenden erfüllt. Einige hatten jedoch Schwierigkeiten, die von der Schülerin explizierten Gründe korrekt wiederzugeben; das zweite Problem wurde z.T. ausgeklammert oder das erste mit dem zweiten verquickt, wie in den folgenden Exzerpten:

The pupils do not have any time for a little chat, they don't have any time to go to the toilet or talk about exercises which they had to do in groups. (LL)

They do not have time to discuss activities/group works  $\Rightarrow$  afterwards are sometimes thrown out by people who have their next lesson in the classroom which they are still blocking. (MS)

Die verzerrte Problembeschreibung ist möglicherweise der inkohärenten Textarchitektur geschuldet: So ist die Absatzmarkierung in der Email noch innerhalb der Schilderung des ersten Problems verfrüht und hätte sich erst mit Einsetzen der zweiten Problembeschreibung angeboten. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass sich die betreffenden Studierenden verstärkt auf den erinnerten Briefinhalt gestützt haben, da sie die Aufgabe auf der Rückseite der ausgehändigten Email und nicht auf einem Extrablatt verschriftlicht hatten. Sie konnten den Brief also weniger kontinuierlich einsehen.

*Befangenheit in Konstruktionen erster Ordnung:* Eine weitere Schwierigkeit bestand für die meisten Studierenden in der Unterscheidung zwischen zitierten Sichtweisen und allgemeingültigen Aussagen. Um die betreffenden Items als erfüllt bewerten zu können, mussten die Antworten den einen oder anderen Distanzierungsmarkierer wie „seems to“, „as she wrote“ oder „apparently“ enthalten. Dabei handelt es sich um erste Anhaltspunkte für doppelt hermeneutisches Denken (Giddens 1984: 284) bzw. von Konstruktionen zweiter Ordnung zu den von der Schülerin aufgestellten

Behauptungen, den Konstruktionen erster Ordnung (Schütz 1971: 7). Aus textlinguistischer Sicht sind die Studierenden gefordert, die vermeintlich faktische Geltungsrelevanz von zwei Präpositionen<sup>3</sup> zu hinterfragen, die von der Schülerin Laura als wahr vorausgesetzt werden:

- Laura vertritt die Meinung aller Schüler/-innen ihrer Klasse (vgl. Pronominalisierung im pluralis majestatis „wir“, „uns“, die Synekdoche „the class“), Verweis auf „die anderen Lehrer“.
- Schülergespräche im Unterricht beziehen sich ausschließlich auf die jeweils zu bearbeitenden Übungen.

Deutend verstehende (DV) bzw. verstehend erklärende (VE) Ansätze für Konstruktionen zweiter Ordnung, die eine gewisse Distanzierung von den o.g. Präsuppositionen zeigen, finden sich in vier Fällen:

In general, she talks about the class and not just about herself. *Maybe she likes her classmates or she is not very self-confident.* (DV bzw. Brückenhypothese; MB1)

In both cases, Laura includes other persons to proof her favours or maybe to ‚stronger‘ her arguments. (DV bzw. Brückenhypothese; AKR)

Laura’s request *seems to be* subjective as she signs the letter with her name. BUT: Starting from her subjective perspective (personal pronoun “I”), she quite soon switched over to the perspective of the whole class (as proved by using “we”, “us”). So, *one cannot say for sure, if* the content of this letter also reflects the other pupils’ opinions. (VE; IR)

The second issue was that the teacher does not *seem* to tolerate students’ discussions during a lesson. *Obviously, there seems to be* a misunderstanding between the teacher and her students: The teacher thinks they are chatting and throws them out. The students talk about their tasks (or at least *claim to do so*) and are confused because of it. (VE; MB2; alle Herv. v. U.D.)

Alle anderen Einlassungen der Studierenden verbleiben bezüglich der Präsuppositionen auf einer einfach hermeneutischen Ebene. Selbst die soeben zitierte Studentin MB1 lässt sich zur bruchlosen Wiedergabe von Lauras Framing mithilfe faktiver Verben verleiten:

In addition, she *has* a problem with her teacher throwing out students who *are talking about the tasks.* (MB1)

*The pupils* inform the teacher of negative points they *have* concerning the English lesson ... (MT)

Even if *they are talking about the task they are supposed to do* and try to figure out, if they are doing it the right way, they are kicked out of class. (MP)

<sup>3</sup> Eine Präsupposition beinhaltet eine als wahr vorausgesetzte Tatsache, die sich meist auf Seinszuschreibungen stützt. Trifft die Präsupposition nicht zu, handelt es sich per definitionem um einen Satz mit einem falschen Propositionsgehalt. Zur weiteren Ausdifferenzierung der semantischen Präsuppositionstheorie s. Burton-Roberts (1989).

*Discussing in groups about exercises* they are thrown out being accused for molesting[sic] the lesson. (RK; alle Herv. v. U.D.)

17 bzw. 18 von 21 Studierenden zeigten kein angemessenes, doppelt hermeneutisches Leseverständnis im Hinblick auf die folgenden Items: “Laura = speaker of the class not taken for granted”, „problem of judging on appropriateness of students‘ discussions in class – no proof for topics of their talks” und “assumption of misunderstanding between pupils and teacher”.

*Interpretative, best cases*: Implikationen, die zweite Inferenzart neben Präsuppositionen, wurden von den Studierenden der getesteten Gruppe kaum formuliert. Jene, die sich um eine pragmatisch umfassendere Kontextualisierung bemühten, haben sich vielmehr in der – für Deutendes Verstehen zentralen – Bildung von Brückenhypothesen erprobt: Sei es, dass Vermutungen über Lauras Beweggrund, im pluralis majestatis zu schreiben, angestellt werden (s.o.); sei es, dass der flehentliche Appell der Schülerin „I hope you think the same way!“ i.S. einer Abdämpfungsstrategie gedeutet wird („maybe, she does not want to get in[sic] trouble due to the issues mentioned in the letter.“ MB). Verstehend erklärende Ansätze finden sich in der Suche nach einem Motiv der adressierten Lehrerin für die angeblich häufige Überziehung ihres Unterrichts („but she wants to have her 45 minutes, so she makes the class stay longer even though it is officially over.“ MP) oder in Mutmaßungen über die Interaktionsgeschichte zwischen der Lehrerin und Schülerin/Klasse, z.B. im Rahmen einer Kosten-Nutzen-Analyse: „The student would not dare to write a letter like that, if she did not think that it might pay off.“ (ARS). Es folgt eine Übersicht über die verstehend erklärenden Schlüssel-Items und die Anzahl der Studierenden, welche diese Items erfüllt haben:

Schlüssel-Items Deutenden Verstehens (DV) und Verstehenden Erklärens (VE); (N= 21)	KN I	KN II	KN III
Laura = speaker of the class not taken for granted (DV)		4	
probable reasons for teacher’s (bad) time management (DV/VE)			3
problem of judging on appropriateness of students‘ discussions in class / no proof for topics of their talks (DV/VE)			3
assumption of misunderstanding between pupils & t. (VE)			1
assumptions about interactional history between Laura/class & teacher (VE)		3	

Tab.: Verstehend erklärende Schlüssel-Items (0/1-Kodierung)

Die Kompetenzniveaus (KN) wurden unter Berücksichtigung der Komplexität und In-/Transparenz jener Informationen bestimmt, die von den Probanden zur Erfüllung der Items verarbeitet werden mussten (vgl. Crossley et al. 2008, Green et al. 2010, Naumann et al. 2010: 28).



### 3.6 Diskussion und Ausblick

Der hier vorgestellte Test zielt auf die Erfassung von L2-Lesekompetenzen. Angesichts einer vergleichsweise leichten fremdsprachlichen Anforderungsstruktur wurden diese mutmaßlich kaum durch fehlende Vokabel- oder Grammatikkenntnisse beeinträchtigt. Ob die nur in Ausschnitten skizzierten Ergebnisse der explorativen Studie auch als valide und reliabel gelten dürfen, kann erst auf der Basis einer größeren, nach den üblichen Testgütekriterien gezogenen Stichprobe und durch Vergleichstest in der L1 mit Kontrollgruppen beantwortet werden.

Die folgenden Erkenntnisse aus den Testergebnissen tragen daher nur hypothetischen Charakter: Das Leseverständnis der hier getesteten Probanden aus dem Masterstudium für angehende Englischlehrer/-innen lässt keine wissenschaftlich fundierten Theorien und Methoden zur systematischen Erschließung des vorgelegten Textes, geschweige denn, eine klare Trennung zwischen Inhaltswiedergabe und Interpretation erkennen. Entsprechende Leerstellen wurden vereinzelt durch textdidaktische Ansätze (vgl. „Meaning 1, 2 ...“) und wohl überwiegend erfahrungsbasierte Plausibilitätsannahmen ersetzt. Versuche, komplexe Informationsverknüpfungen mithilfe von Hypothesen zu tätigen, waren wenig systematisiert und kaum durch Bezüge auf den Text abgesichert. Insbesondere am Beispiel der Wiedergabe von Lauras Framings zeigten sich Verständnisprobleme infolge unangemessener Inferenzen. Als Hauptindikator für entsprechende Fehlschlüsse diente die ungeprüfte Adaption individueller Konstruktionen nach Prinzipien des „Story Telling“ anstelle einer sorgsam Auslotung evidenzbasierter Möglichkeitsspielräume zur Situationsklärung.

Englischlehrer/-innen, die ihren Schüler/-innen Vorbild für einen sorgsam Umgang mit einer Lingua Franca sein sollten, müssen – neben Lexik und Grammatik – über umfassende Kompetenzen zur Erschließung aktors- und handlungsbezogener Bedeutungsebenen verfügen. Ein angemessenes Leseverständnis zählt bisher jedoch nicht zum Kern der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/-innen. Diesem Umstand sind wohl auch die Testergebnisse mit Bezug auf verstehend erklärende Lesekompetenzen geschuldet. Um diese innerhalb der Wissens- und Handlungslogik des universitären Erfahrungsraums (vgl. Dewe 2009) zu verbessern, müssen Wege gefunden werden, welche auch die Handlungskompetenzen der Lernenden einbeziehen. Dazu eignen sich erwiesenermaßen Texte, die als Fälle begriffen und in theoretisch und methodisch fundierte Lehr-/Lernkonzepte eingebunden werden (vgl. Dochy et al. 2003, Gräsel & Mandl 1993). Ein verstehend erklärendes, in algorithmische Steps untergliedertes Lesekompetenzmodell bietet – im Gegensatz zu einer für Fehlschlüsse anfälligen Heuristik – detaillierte Einblicke in den individuellen Kompetenzzuwachs.<sup>4</sup> Bei entsprechender Anleitung sollten bereits fortgeschrittene BA-Studierende in der Lage sein, dieses Modell für eine summative Evaluation ihres Leseverständnisses zu nutzen.

---

<sup>4</sup> Zur Unterscheidung zwischen heuristischen und algorithmisch strukturierten Problemlöseverfahren s. Funke & Zumbach (2006).

## Literatur

- Baumbach, Hendrik (2012). Das Messmodell. Messverfahren zur Analyse fallbasierter Diagnosekompetenzen. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), *Diagnosekompetenz und Professionalisierung. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium*. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.6).
- Bernhardt, Elizabeth B. (2011). *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge.
- Burton-Roberts, Noel (1989). *The Limits to Debate: A Revised Theory of Semantic Presupposition*. Cambridge: CUP.
- Crossley, Scott A.; Jerry Greenfield & Danielle S. McNamara (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *TESOL Quarterly*, 42(3), 475-493.
- Dechant, Emerald (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dewe, Bernd (2009). Reflexive Professionalität. Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Anna Riegler, Sylvia Hojnik & Klaus Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft* (S. 47-64). Wiesbaden: VS.
- Dirks, Una (2006). Texte 'verstehend erklären'. Ein bildungstheoretischer Beitrag zu einer sozialwissenschaftlich fundierten Textlinguistik. In: Carmen Spiegel & Rüdiger Vogt (Hrsg.), *Vom Nutzen der Textlinguistik für die Schule* (S. 33-50). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dirks, Una (2009). Ein sprachenübergreifendes Konzept zum Testen und Fördern des Leseverstehens. In: Erika Werlen & Fabienne Tissot (Hrsg.), *Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung in Europa*. Bd. 2: Sprachvermittlung in einem mehrsprachigen kommunikativ orientierten Umfeld (S. 93-111). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Dochy, Filip; Mien Segers, Piet Van den Bossche & David Gijbels (2003). Effects of Problem-based Learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, Jg. 13, H. 5, 533-568.
- Ehlers, Swantje (2006). Inferenzielle Aktivitäten beim Lesen narrativer Texte. In: Dieter Wolff (Hrsg.), *Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften* (S. 121-132). Frankfurt/Main: Lang.
- Esser, Hartmut (2001). *Soziologie*. Bd. 6: Sinn und Kultur. Frankfurt/M: Campus.
- Esser, Hartmut (2003). Der Sinn der Modelle. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55, 2, 359-368.
- Esser, Hartmut (2005). Rationalität und Bindung – Das Modell der Frame-Selektion und die Erklärung des normativen Handelns. In: Martin Held, Gisela Kubon-Gilke & Richard Sturn (Hrsg.). *Jahrbuch Normative und institu-*

- tionelle Grundfragen der Ökonomik. Band 4: Reputation und Vertrauen (S. 85-111). Marburg: Metropolis.
- Funke, Joachim & Jörg Zumbach (2006). Problemlösen. In: Heinz Mandl & Helmut Felix Friedrich (Hrsg.). *Handbuch Lernstrategien* (S. 206-220). Göttingen: Hogrefe.
- Gao, Lingyun & W. Todd Rogers (2011). Use of tree-based regression in the analyses of L2 reading test items. *Language Testing*, Jg. 28, H. 1, 77-104.
- Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: CUP.
- Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Grabe, William (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: CUP.
- Gräsel, Cornelia & Heinz Mandl (1993). Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. *Unterrichtswissenschaft*, H. 4, 355-370.
- Graesser, Arthur C.; Keith. K. Millis & Rolf A. Zwaan (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology Vol. 48*, 163-189.
- Green, Anthony, Aylin Ünalı & Cyril Weir (2010). Empiricism versus connoisseurship: Establishing the appropriacy of texts in tests of academic reading. *Language Testing* 27(2), 191-211.
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (Hrsg.) (2006). *Integrative Sozialtheorie? Esser-Luhmann-Weber*. Wiesbaden: VS.
- Greshoff, Rainer; Georg Kneer & Wolfgang L. Schneider (Hrsg.) (2008). *Verstehen und Erklären. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Paderborn: W. Fink.
- Greve, Jen; Annette Schnabel & Rainer Schützeichel (2008). *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung*. Wiesbaden: VS.
- Grotjahn, Rüdiger & Bernd Tesch (2010). Messung der Leseverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Raphaela Porsch, Bernd Tesch & Olaf Köller (Hrsg.). *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung* (S. 91-124). Münster: Waxmann.
- Gumperz, John (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- Hartig, Johannes (2008). Psychometric Models for the Assessment of Competencies. In: Johannes Hartig, Eckhard Klieme & Detlev Leutner (Hrsg.). *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (S. 69-90). Göttingen: Hogrefe.
- Kelle, Udo (2003). Die Entwicklung kausaler Hypothesen in der qualitativen Sozialforschung. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, Jg. 35, H. 6, 232-246.

- Keller, Stefan & Felix Winter (2009). Wie Lehrpersonen mit Kompetenzen unterrichten können. *Die Deutsche Schule, H. 3*, 285-296.
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: CUP.
- Kirsch, Irwin S. (2001). *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Kirsch, Irwin S.; Ann Jungeblut & Peter B. Mosenthal (1998). The measurement of adult literacy. In: T. Scott Murray, Irwin S. Kirsch, & Lynn Jenkins (Hrsg.), *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey* (S. 105-134). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kirsch, Irwin S. & Peter B. Mosenthal (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly, 25(1)*, 5-30.
- Koda, Kaiko & Annette M. Zehler (Hrsg.) (2008). *Learning to read across languages: cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. London: Routledge.
- Lindenberg, Siegwart (1996). Die Relevanz theoriereicher Brückenannahmen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48/1*, 126-140.
- McCormick, Thomas W. (1988). *Theories of reading in dialogue: An interdisciplinary study*. New York: University Press of America.
- Meißner, Franz-Joseph (1990): Sprechsituation als mathematische Größe:  $SIT\ n = 9^{(n-1)} + 9$ . *Papiere zur Linguistik 43*, 101-108.
- Naumann, Johannes, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider & Petra Stanat (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider & Petra Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-71). Münster: Waxmann.
- OECD (2009). *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- Reckwitz, Andreas (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985). *Inferences in Text Processing*. Amsterdam: North Holland.
- Rost, Jürgen (2004). *Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Rumelhart, David E. (1977). Toward an interactive model of reading. In: Stan Dornic (Hrsg.). *Attention and performance VI* (S. 573-603). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Schütz, Alfred (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit (S. 2-54). Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1972). Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie (S. 3-21). Den Haag: Nijhoff.
- Weber, Max (1988 [1922])<sup>7</sup>. Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hgg. v. Johannes Winckelmann (S. 427-474). Tübingen: Mohr.

### **Zitation**

Dirks, Una (2012). Lesekompetenzen diagnostizieren im Englischstudium: Verstehen und Erklären mithilfe von Inferenzen [13 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. V.3, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg). [URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202E17>].