

Leseverstehen im zweisprachigen Fachunterricht – was ist möglich?

Johannes Doll

Einleitung

Zweisprachigkeit hatte schon immer eine große Faszination auf mich ausgeübt. Als notorisch schlechtem Fremdsprachenschüler erschien es mir wie ein Wunder, dass es Menschen geben könne, die sich in zwei Sprachen zu Hause fühlen. Bei näherem Hinsehen entdeckt man jedoch rasch gewisse Widersprüche. Auf der einen Seite wird immer wieder erwähnt, dass Kinder, vor allem im früheren Alter, eine zweite Sprache mühelos und in hoher Perfektion erwerben. Vor allem die zahlreichen Arbeiten über die kanadischen Immersionsprogramme (vgl. OUELLET 1990) legen die Annahme nahe, dass es über spezielle schulische Programme möglich ist, Schüler zu einer Sprachkompetenz in einer zweiten Sprache zu führen, die der von muttersprachlichen Schülern vergleichbar ist. Die Arbeit als Deutschlehrer und Koordinator eines zweisprachigen Zweigs einer Privatschule in Porto Alegre machte mir allerdings klar, dass es sich beim mühelosen Spracherwerb im Kindesalter um einen Mythos handelt. Der schulische frühe Zweitspracherwerb stellte sich als harte pädagogische Arbeit heraus, und selbst bei von frühester Kindheit mit zwei Sprachen aufgewachsenen Kindern wurde deutlich, dass der Erhalt und Ausbau der unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen in einem weitgehend monolingualen Umfeld nur gegen vielfältige Widerstände und unter erheblichem Arbeitsaufwand sowohl von Seiten des Schülers als auch des Lehrers möglich war. Wenn damit auch der Traum der mühelosen Zweisprachigkeit zu Ende ging, so wuchs doch die Neugier: Was ist angesichts der hohen Schwierigkeiten sprachlich erreichbar? Bis zu welchem Sprachniveau können Schüler in einem zweisprachigen Curriculum vorstoßen? Lässt sich die in einem solchen Curriculum erworbene Sprachkompetenz tatsächlich mit der von muttersprachlichen Schülern vergleichen? Diesen Fragestellungen ging ich im Rahmen meines Promotionsstudiums an der Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau nach (DOLL 2002). Die vorliegende Arbeit stellt einen Teil der Ergebnisse dieser Untersuchung dar.

Anlage der Untersuchung

Um zu empirisch aussagefähigen Daten in Bezug auf einen Sprachkompetenzvergleich zwischen Schülern aus deutschen und brasilianischen Schulen zu kommen, muss eine Reihe von Einschränkungen vorgenommen werden. So wurde zunächst von den Sprachkompetenzen das Leseverstehen ausgewählt, wegen seiner hohen Bedeutung speziell für den deutschsprachigen Fachunterricht. Die Entscheidung für die 8. Klasse ergab sich, da diese Schüler bereits eine gewisse Erfahrung im Fach- und Geschichtsunterricht haben. Dies wäre in einer 7. Klasse problematisch, da das Fach Geschichte nach dem deutschen Lehrplan erst in dieser Klassenstufe eingeführt wird. Eine höhere Klassenstufe als die 8. zu wählen, hätte bedeutet, weitere störende Faktoren mit in die Untersuchung einzubeziehen, denn in Brasilien gehören die Schüler der 9. Klasse bereits zur Oberstufe, was sowohl Auswirkungen auf den Unterricht als auch auf das Selbstverständnis der Schüler hat. Als Grundlage für den Leseverständnistest wurde ein Text aus einem Geschichtsbuch ausgewählt. Außer dem hohen Einfluss der Schulbücher auf den konkreten Unterricht erhalten sie durch die Genehmigungspraxis einen offiziellen Charakter und stellen somit eine Konkretisierung der staatlichen Lehrpläne dar (HACKER 1983: 351). Bei der Auswahl des Textes wurde auf ein Thema zurückgegriffen, das sowohl der deutschen als auch der brasilianischen Schülergruppe möglichst gleich fremd war. So wurde ein Text über das zaristische Russland ausgewählt, da dieses Thema keine unmittelbare Nähe zur Lebenswelt beider Schülergruppen besaß und da es, laut Lehrplan, bis dahin noch nicht im Unterricht durchgenommen worden war, um so die zusätzliche Variable Unterrichtsauswirkungen zu vermeiden. Der ausgewählte Text ist einem Lehrwerk entnommen, das für die 8. Klasse der Realschule ausgewiesen ist. Es handelt sich um den ersten Text zu dem Kapitel über Russland und die Sowjetunion, so dass vom Lehrbuchautor für das Textverständnis keine weiteren Informationen aus vorhergehenden Texten vorausgesetzt werden konnten. Bei der Darbietung wurde darauf geachtet, dass diese in gleicher Weise wie im Lehrbuch durchgeführt wurde, also kleine Einleitung, Frage, und danach die Darbietung des Textes mit einer Worterklärung.

Die Untersuchung selbst fand 1997 und 1998 statt, wobei sie in insgesamt drei achten Klassen den beiden Begegnungsschulen von São Paulo durchgeführt wurde (insgesamt 59 Schüler), in Deutschland nahmen drei achte Klassen aus drei verschiedenen Gymnasien aus dem Raum Rheinland-Pfalz teil (73

Schüler). Von den verschiedenen möglichen Formen einer Evaluation des Leseverstehens (DOLL 2000) wurde in diesem Fall die Nacherzählung ausgewählt, da sie eine eine breitere und differenziertere Analyse erlaubt. Dabei wurde den Schülern der Text vorgelegt, nach eingehendem Lesen wurde umgeblättert und sie sollten nun aufschreiben, an was sie sich von dem gelesenen Text noch erinnerten. Den Schülern aus den brasilianischen Schulen wurde die Möglichkeit gegeben, diese Nacherzählung entweder auf Deutsch oder auf Portugiesisch zu schreiben, von einer Ausnahme abgesehen bevorzugten jedoch alle Schüler das Deutsche. Daneben wurden sie gebeten, einen Fragebogen zu Sprachbiographie, Sprachkompetenzen und Sprachpräferenz zu beantworten. Aus der Analyse der Nacherzählungen werden hier die folgenden Aspekte dargestellt: Globalverständnis, Detailverständnis, Fehlverständnis und Textzusätze. Die theoretische Grundlage der Untersuchung beruht auf einer Sichtweise des Lesens als eines kognitiven Interaktionsprozesses. (GROEBEN 1982; VAN DIJK/KINTSCH 1983; JUST/CARPENTER 1987; KARCHER 1994).

Ergebnisse

Bevor auf die Ergebnisse des Leseverstehens eingegangen wird, noch eine kurze Anmerkung zu den an der Untersuchung beteiligten Schülern. Es handelt sich dabei um eine heterogene Gruppe, vor allem bei den brasilianischen, aber auch bei den deutschen Klassen. Von den insgesamt 59 Schülern der brasilianischen Klassen kommen 7 aus Deutschland und haben daher auch zu Hause ein vorwiegend deutsch geprägtes Sprachumfeld. Von den übrigen 52 Schülern haben anlässlich eines Deutschlandaufenthalts ihrer Eltern 9 die deutsche Sprache in Deutschland gelernt, sprechen aber heute zu Hause vorwiegend Portugiesisch. Die restlichen 43 Schüler haben Deutsch in Brasilien gelernt, die meisten kommen aus deutschstämmigen Familien und das Sprachumfeld ist stark gemischt. Von den Schülern aus den deutschen Klassen haben 57 Deutsch als Erstsprache, während immerhin 16 eine andere Sprache als Erstsprache angeben.

Ein Text, vor allem ein Fachtext, kann unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, dass er eine Vielzahl von Informationen enthält, mit denen sich der Leser während des Leseprozesses auseinandersetzt. Dabei kann man feststellen, dass die im Text enthaltenen Informationen auf verschiedenen Ebenen liegen

können. Ganz grob kann man diese Ebenen in die Kernaussage eines Textes, in verschiedene Zentraussagen einzelner Abschnitte und die Detailinformationen, die im Text aufgeführt sind, einteilen. Es ist zwar bekannt, dass fremdsprachige Leser häufig nicht alle Details eines Textes aufnehmen können, dass es ihnen aufgrund ihres Sprach- und Weltwissens (Kenntnis ähnlicher Sprachen, Internationalismen, Strukturierung des Textes, Vertrautheit mit dem Thema) aber oft gelingt, wichtige Zentraussagen des Textes zu verstehen.

Bezogen auf den Text der vorliegenden Untersuchung wurden nun zu jedem Abschnitt Zentraussagen formuliert sowie eine Kernaussage des Gesamtextes. Danach wurde überprüft, ob diese in den Nacherzählungen der Schüler auftauchten. Zur Auswertung ist zu sagen, dass hierbei natürlich nicht auf Sprachfehler in der Nacherzählung geachtet wurde; auch wenn die Sprachen gemischt wurden oder, wie in einem Fall, nur ein portugiesischer Text abgegeben wurde, blieb dies bei der Beurteilung des Leseverständnisses unberücksichtigt. Das einzige Kriterium war, dass die betreffenden Inhaltspunkte für den Leser noch erkennbar sein mussten.

Globalverständnis

Zum Globalverständnis gehört zum einen, ob der Schüler die eine Kernaussage des Textes verstanden hat, zum anderen, ob er die Zentraussagen der einzelnen Abschnitte erfasst hat.

Eine erste Übersicht über die Ergebnisse zeigt, dass die meisten Schüler (brasilianische Klassen: 56 von 59; deutsche Klassen: 62 von 73) die Kernaussage des Textes erkannten. Wo dies nicht der Fall war, handelte es sich meist um sehr kurze Texte, die nur einige Einzelheiten des Textes wiedergaben, ohne jedoch an einer Stelle anzudeuten, dass sie die Grundaussage verstanden hätten. Das Nichterfassen der Kernaussage ist allerdings nicht nur auf brasilianische Schüler beschränkt, in der Mehrheit handelt es sich sogar um Schüler aus Deutschland. Zu den möglichen Gründen für dieses überraschende Ergebnis gehört wohl auch die Motivationsfrage bei den Schülern.

Bei den Zentraussagen waren maximal 9 Punkte zu erreichen, einen Punkt pro Textabschnitt, was jedoch keinem Schüler gelang. Eine Übersicht ergibt eine überraschend hohe Streuung innerhalb der einzelnen Klassen. Zwischen

den Klassen jedes Landes bestehen Unterschiede, wobei die zwischen den jeweils höchsten und niedrigsten Werten jedes Landes signifikant sind.

Angesichts der Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen stellt sich die Frage, ob sich auch Unterschiede zwischen den deutschen und den brasilianischen Klassen nachweisen lassen. Ein Vergleich der Mittelwerte dieser beiden Gruppen zeigt jedoch, dass diese sich praktisch nicht unterscheiden, der geringfügige Unterschied zu Gunsten der brasilianischen Klassen ist nicht signifikant (brasilianische Klassen: 4,76; deutsche Klassen: 4,53). Mit anderen Worten, das Globalverständnis des Vorlagetextes ist bei den brasilianischen und deutschen Klassen gleich (Tab.1).

Land	Klasse	Mittelwert richtig erkannter Zentral-aussagen (max = 9)	Mittelwert teilweise richtig erkannter Zentraussagen	Globalverständnis des Textes	Streuung des Globalverständnisses
bras. Klassen	Klasse A	3,43	0,86	3,86	1,5 – 6
	Klasse B	5,00	0,13	5,07	1 – 8
	Klasse C	4,91	0,23	5,02	1,5 – 8
dt. Klassen	Klasse D	4,33	0,59	4,63	0,5 – 7
	Klasse E	5,05	0,41	5,25	1 – 8
	Klasse F	3,63	0,25	3,75	1 – 8
Gesamt		4,44	0,39	4,63	0,5 – 8

Globalverständnis: Mittelwert richtig erkannter Zentraussagen + (Mittelwert teilweise erkannter Zentraussagen x 0,5)

Tabelle 1: Mittelwerte des Globalverständnisses je Klasse

Detailverständnis

Um das Detailverständnis untersuchen zu können, wurde davon ausgegangen, dass in jedem Satz eine bestimmte Anzahl von Informationen, so genannte Propositionen, enthalten sind (VAN DIJK/KINTSCH 1983). Diese wurden nun gezählt und es fanden sich im Vorlagetext 53 Detailinformationen oder Propositionen. Nun wurden die Nacherzählungen der Schüler daraufhin analysiert, welche von diesen Propositionen dort auftauchten. Dabei zeigte sich, dass manche Propositionen umgeformt wurden. Wenn diese Umformung noch gewisse Teilin-

formationen der Proposition enthielt und durch den Text gestützt werden konnte, wurde dafür ein halber Punkt vergeben, bei richtig erkannten Propositionen gab es einen Punkt. Interessant war auch, dass bestimmte Informationen von sehr vielen Schülern erkannt wurden, während andere praktisch nicht erwähnt wurden. Insgesamt zeigte sich, dass von den 53 Propositionen in den Nacherzählungen deutlich weniger wiedergegeben wurden, im besten Fall 33. Der Durchschnitt bei allen Schülern lag jedoch bei 14,6 wiedergegebenen Propositionen. Auch hier fand sich, wie bei dem Globalverständnis, eine sehr hohe Streuung innerhalb der Klassen, und nur ein sehr geringer Unterschied zwischen den brasilianischen (14,21) und den deutschen Klassen (14,86), diesmal zu Gunsten der deutschen Klassen, wobei auch hier der Unterschied nicht signifikant ist.

Land	Klasse	Mittelwert richtig erkannter Propositionen (max. = 53)	Mittelwert umgeformter Propositionen	Detailverständnis des Textes	Streuung Detailverständnis
bras. Klassen	Klasse A	9,93	1,79	10,82	3 – 20,5
	Klasse B	15,96	1,48	16,70	2 – 33
	Klasse C	12,64	2,27	13,77	2 – 22
deutsche Klassen	Klasse D	14,70	1,37	15,39	4 – 26,5
	Klasse E	16,86	1,45	17,59	6 – 28
	Klasse F	10,96	1,58	11,75	4,5 – 24,5
Gesamt		13,75	1,64	14,57	2 – 33

Detailverständnis: Mittelwert richtig erkannter Propositionen + (Mittelwert umgeformter Propositionen x 0,5)

Tabelle 2: Mittelwerte des Detailverständnisses je Klasse

Fehlverständnis

Schulbücher dienen im Unterricht in besonderer Weise der Bereitstellung von Informationen. Vor diesem Hintergrund ist es allerdings nicht nur interessant, welche Global- und Detailinformationen der Schüler dem Text entnehmen kann, sondern auch, ob sich Fehler und falsche Vorstellungen dabei einschleichen. So kann eine Fehleranalyse zum besseren Verständnis des Leseprozesses beitragen und dem Lehrer eine Vorstellung davon vermitteln, mit welchen Schwierigkeiten beim Lesen eines Schulbuchtextes zu rechnen sind.

Bei der Auflistung des Fehlverstehens wird zwischen falsch umgeformten Propositionen und Fehlern unterschieden. Falsch umgeformte Propositionen sind solche, deren Inhalt verändert wird und deren Umformung sich durch den Text nicht stützen lässt (z.B. "Ein Zar ... sagte, dass man Asien erobern müsse, ..."; im Text ist es aber Dostojewskij, der die Eroberung Asiens fordert). Fehler wurden dann gewertet, wenn im Text dargestellte Inhalte eindeutig falsch wiedergegeben wurden (z.B. "Sibirien wurde im 19. Jh. aus dem Zarenreich gesetzt, und von den sozialisten planmäßig regiert."). Bei der Bewertung des Fehlverständnisses wurden die falsch umgeformten Propositionen mit 0,5 Punkten und die Fehler mit 1 Punkt bewertet.

Land	Klasse	Mittelwert falsch umgeformter Propositionen	Mittelwert der Fehler	Fehlverständnis
bras. Klassen	Klasse A	1,46	0,57	1,25
	Klasse B	0,57	0,65	0,93
	Klasse C	1,09	0,36	0,91
deutsche Klassen	Klasse D	0,78	0,41	0,80
	Klasse E	0,50	0,23	0,48
	Klasse F	0,83	0,33	0,75
Gesamt		0,82	0,42	0,83

Fehlverständnis: Mittelwert der Fehler + (Mittelwert falsch umgeformter Propositionen x 0,5)

Tabelle 3: Mittelwerte des Fehlverständnisses je Klasse

Zunächst einmal ist festzustellen, dass sich insgesamt in den Nacherzählungen relativ wenige Fehler finden. Vor diesem Hintergrund können die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen nicht überbewertet werden. Zwar finden sich bei den brasilianischen Klassen mehr Fehlverständnisse, aber die Unterschiede zu den deutschen Klassen liegen im Zufallsbereich.

Textzusätze

Ähnlich interessant wie Fehler sind Zusätze, die Schüler über den Vorlagetext hinausgehend in ihre Nacherzählungen einfügen. Tatsächlich ist die Einstufung, ähnlich wie die der Fehler oder die Beurteilung der Propositionen nicht ganz einfach: Handelt es sich um einen echten Zusatz? Handelt es sich um eine Umformung? Handelt es sich um eine freie Verbindung von im Text vorliegenden Informationen? Angesichts dieser Fragen wurde die Zuordnung zur Kategorie

„Zusätze“ relativ weit gefasst, auch Einleitungen, Überleitungen, Zusammenfassungen und Verbindungen von einzelnen Elementen wurden dazu gezählt.

Ein erster Überblick über die Anzahl der Zusätze in den einzelnen Klassen zeigt, dass die Schüler aus den brasilianischen Klassen mehr Zusätze verwenden. Es wird auch deutlich, dass die Anzahl der Zusätze nicht unbedingt in Beziehung zum Global- und Detailverständnis stehen muss, denn während bei der brasilianischen Gruppe die Klasse mit den niedrigsten Werten beim Global- und Detailverständnis die meisten Zusätze aufweist, hat bei der deutschen Gruppe die Klasse mit den höchsten Leseleistungen die meisten Zusätze.

Insgesamt zeigt sich, dass Zusätze zum Text zwar häufiger sind als Fehler, dennoch aber nicht die Regel darstellen. Während fast die Hälfte der Schüler überhaupt nichts zum Text hinzusetzt, gibt es nur zwei Arbeiten, in denen sich 5 oder mehr Zusätze finden. In den Nacherzählungen der brasilianischen Klassen fanden sich praktisch doppelt so viele Zusätze zum Text wie in denjenigen der deutschen Klassen, ein Unterschied, der signifikant ist.

Eine qualitative Analyse der Textzusätze macht deutlich, dass drei Kategorien den Hauptanteil der Zusätze darstellen. Am häufigsten sind Zusätze, die die Schüler zur Kohärenzstiftung einfügen. Fast genauso oft finden sich Zusätze, die man als Erweiterung bezeichnen könnte, denn sie fügen Gedanken, Ideen, Details ein, die über den vorhandenen Text hinausgehen und häufig aus dem Vorwissen der Schüler stammen. Die dritte, schon wesentlich weniger häufige Gruppe wird durch Zusammenfassungen gebildet, oft auch als Einleitung zu Beginn des Textes, in den sie gleichzeitig einführen sowie wesentliche Gedanken vorwegnehmen. Eine seltene, aber interessante Kategorie ist die der „eigenen Meinung“, in der Schüler Wertungen und Beurteilungen abgeben, z.B. eine Beurteilung darüber, ob die für Alaska bezahlten 7 Millionen Rubel viel oder wenig Geld darstellen.

Die Rückschlüsse von den Zusätzen auf das Leseverstehen waren in einigen Fällen möglich. Dabei zeigte sich, dass Zusätze im Text sehr unterschiedliche Arten von Leseverständnis anzeigen können. Während Zusätze zur Textkohärenz eher auf Schwierigkeiten beim Leseverständnis hindeuten, können Zusätze aufgrund von Vorkenntnissen auf ein erleichtertes Leseverständnis eben wegen des Vorwissens hinweisen. In beiden Fällen wäre mit sehr unterschiedlichen Werten beim Globalverständnis und beim Detailverständnis zu rechnen.

Schlussfolgerungen

Die in dieser Untersuchung durchgeführte Analyse des Leseverstehens von Schülern aus brasilianischen Begegnungsschulen und aus deutschen Gymnasien führt zu zwei wichtigen Ergebnissen:

Zum einen zeigt sich, dass das Leseverstehen bei beiden Gruppen vergleichbar ist, d.h. der Anspruch der bilingualen Schulbildung zu einer muttersprachlichen Schülern vergleichbaren Sprachkompetenz zu führen, kann im Fall der brasilianischen Begegnungsschulen, zumindest was das Leseverstehen angeht, bestätigt werden. Die etwas höhere Anzahl von Fehlverständnissen und Zusätzen zeigt zwar auf, dass das Lesen dieser Texte eine höhere sprachliche Herausforderung für die brasilianischen Schüler darstellt, diese Schwierigkeiten werden jedoch durch eine Reihe von Strategien und durch eine durch die Zweisprachigkeit gesteigerte sprachliche Sensibilität kompensiert.

Zum zweiten zeigt sich eine extrem hohe Streuung zwischen den Schülern, sowohl in den brasilianischen als auch in den deutschen Klassen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bedeuten für den Lehrer, dass die Analyse des Leseverstehens eine zwar komplexe, doch aufschlussreiche Tätigkeit darstellt. Es zeigt sich auch, dass Schüler den Lehrbuchtexten nur eine recht beschränkte Anzahl von Informationen entnehmen, vor allem aber auch, dass die Unterschiede zwischen den Schülern oft noch höher sind als angenommen. Schließlich zeigt sich aber auch, angesichts des erreichten hohen sprachlichen Niveaus der Schüler, dass sich die oft harte und mühsame Arbeit der zweisprachigen Erziehung lohnt.

Literatur

DOLL, Johannes. *Geschichtstexte verstehen in einer anderen Sprache: eine vergleichende Untersuchung der Leseleistung von Schülern aus deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen und deutschen Gymnasien*. Frankfurt/Main, Peter Lang 2002.

DOLL, Johannes. "Como avaliar a compreensão de um texto em língua estrangeira?". In: PAIVA, Maria da Graça Gomes / BRUGALLI, Marlene (Hg.). *Avaliação. Novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre, Mercado Aberto 2000, 179-203.

GROEBEN, Norbert. *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster/Westphalen, Aschendorff 1982.

HACKER, Hartmut. „Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Schulbücher“. In: HAMEYER, Uwe / FREY, Karl / HAFT, Henning (Hg.). *Handbuch der Curriculumforschung: Übersichten zur Forschung*. Weinheim/Basel, Beltz 1983, 351-360.

JUST, Marcel A. / CARPENTER, Patricia A. *The psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston, Allyn and Bacon 1987.

KARCHER, Günther L. *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg, Groos 1994.

OUELLET, Micheline. *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique*. Quebec, Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique 1990.

VAN DIJK, Teun A. / KINTSCH, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando, Academic Press 1983.