

Internationales und nationales Rahmenkonzept für die Erfassung von Lesekompetenz in PISA



Konsortium:

Jürgen Baumert
Eckhard Klieme
Michael Neubrand
Manfred Prenzel
Ulrich Schiefele
Wolfgang Schneider
Klaus-Jürgen Tillmann
Manfred Weiß

Projekt-Koordination:

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, 14195 Berlin
Tel: 030 82 406 456; Fax: 030 82 406 466
Email: pisa@mpib-berlin.mpg.de

Internationales Rahmenkonzept

In der OECD-PISA-Studie wird der Begriff Lesekompetenz („Reading Literacy“) sehr breit gefasst. Da es in den an der Studie teilnehmenden Ländern nur wenige junge Erwachsene gibt, die überhaupt nicht lesen können, wird nicht näher untersucht, ob die Zielgruppe über basale Lesefertigkeiten verfügt. Stattdessen liegt der Schwerpunkt auf der Überprüfung der Frage, in welchem Umfang Jugendliche dazu in der Lage sind, unterschiedlich geartete Texte angemessen zu lesen und zu verstehen, die viele verschiedene schulische und außerschulische Situationen betreffen und in unterschiedlichen Formaten (als kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte) präsentiert werden.

Definition des Gegenstandsbereichs

Lesekompetenz im Sinne von „Reading Literacy“ bezieht sich auf die Fähigkeit des Lesers, handschriftliche, gedruckte oder elektronisch dargebotene Texte zu nutzen, um das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln. Diese Konzeptualisierung impliziert, dass Lesekompetenz sowohl das Verstehen als auch die Nutzung schriftlicher Informationen für praktische Zwecke beinhaltet. In der PISA-Studie wird Lesekompetenz daher als die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. In der Studie geht es also nicht um Lesen im Sinne einfachen Dekodierens (Entschlüsselns) von Information, sondern um die Erfassung einer vergleichsweise umfassenderen und tiefergehenden Kompetenz. Das Ziel besteht darin, Leseaktivitäten in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken zu erfassen. Wenn in der Definition von Lesekompetenz neben dem Verstehens- und Nutzungsaspekt auch der der Reflexion hervorgehoben wird, so ist damit die Erkenntnis angesprochen, dass der Leseprozess im Wesentlichen interaktiv abläuft: Wenn sich Leser mit einem Text auseinandersetzen, konstruieren sie nicht zuletzt dadurch Bedeutung, dass die eigenen Gedanken und Vorerfahrungen in den Prozess mit einfließen.

Organisation des Gegenstandsbereichs und der Aufgabenmerkmale

Nachdem der Gegenstandsbereich eingegrenzt ist, geht es hier darum, die Rahmenbedingungen der Studie und die Erhebungsmethoden zu charakterisieren. Es wird davon ausgegangen, dass es sich beim Lesen nicht um eine eindimensionale Fähigkeit handelt und Lesekompetenz daher nicht über eine einzelne Skala oder einen einzelnen Summenwert bestimmt werden kann. Eines der Ziele von OECD/PISA besteht darin, Lesekompetenz nicht nur in schulischen und akademi-

schen Kontexten zu messen, sondern in vielen verschiedenen Situationen. Zu diesem Zweck sind bestimmte Aufgabenmerkmale ausgewählt worden, die zentrale Komponenten des Leseprozesses darstellen und im Folgenden etwas genauer beschrieben werden:

Situationen

Diese Kategorie bezeichnet die unterschiedlichen Absichten, die dem Lesevorgang zugrunde liegen können. Eine solche Leseabsicht kann etwa rein persönlich sein, also primär die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen suchen. Sie kann sich darauf beziehen, persönliche Beziehungen zu anderen Personen aufzubauen oder zu vertiefen (etwa beim Lesen von persönlicher Korrespondenz). Sie kann sich aber auch auf eher öffentliche Aspekte beziehen, wenn die Zielperson über das Lesen von Dokumenten am gesellschaftlichen Geschehen partizipieren will. Beispiele dafür sind das Studium offizieller Dokumente oder die Lektüre von Informationen über öffentliche Ereignisse. Weiterhin sind andere Leseaktivitäten darauf bezogen, sich im Hinblick auf berufliche Ziele weiterzuqualifizieren bzw. berufliche Aufgaben zu lösen. Letzteres trifft wohl nur auf eine kleine Minderheit der anvisierten Zielpopulation zu, da sich die meisten 15-Jährigen noch in der Schule befinden. Hier geht es deshalb eher darum, die Voraussetzungen für den Übergang in die Arbeitswelt festzustellen, der für viele Schüler nach nur ein bis zwei weiteren Schuljahren bevorsteht. Schließlich besteht eine weitere wichtige Leseabsicht darin, sich weiterzubilden. Vielfach werden die Lernmaterialien (gerade im schulischen Kontext) dabei nicht vom Leser zusammengestellt, sondern von einem Lehrer ausgewählt.

Texttypen

Die zweite relevante Kategorie bezieht sich auf mögliche Klassifikationen von Texten. Im Rahmen der OECD/PISA-Studie gilt die Unterscheidung zwischen *kontinuierlichen* und *nicht-kontinuierlichen* Texten als wesentlich. Diese Differenzierung basiert im Wesentlichen auf dem Modell von Kirsch und Mosenthal, wie es in der Zeitschrift *Journal of Reading* in einer Reihe von zwischen 1989 und 1991 erschienenen Arbeiten formuliert wurde.

Kontinuierliche Texte bestehen demnach konventionsgemäß aus Ansammlungen von Sätzen, die formal betrachtet wiederum in Absätzen organisiert sind. Die hierarchische Struktur solcher Kompositionen lässt sich „nach oben“ so ergänzen, dass Ansammlungen von Absätzen Kapitel ausmachen, Ansammlungen von Kapiteln dann vollständige Texte (etwa Bücher). Die Organisation solcher Texte wird durch Absätze, Einrückungen und eine hierarchische, durch Überschriften kenntlich gemachte Gliederung des Textes sichtbar, die dem Leser hilft, die Struktur des Textes zu erkennen. Im Ansatz von Kirsch und Mosenthal wird systematisch zwischen unterschiedlichen Texttypen differenziert, über die sich die Inhalte von kontinuierlichen Texten und

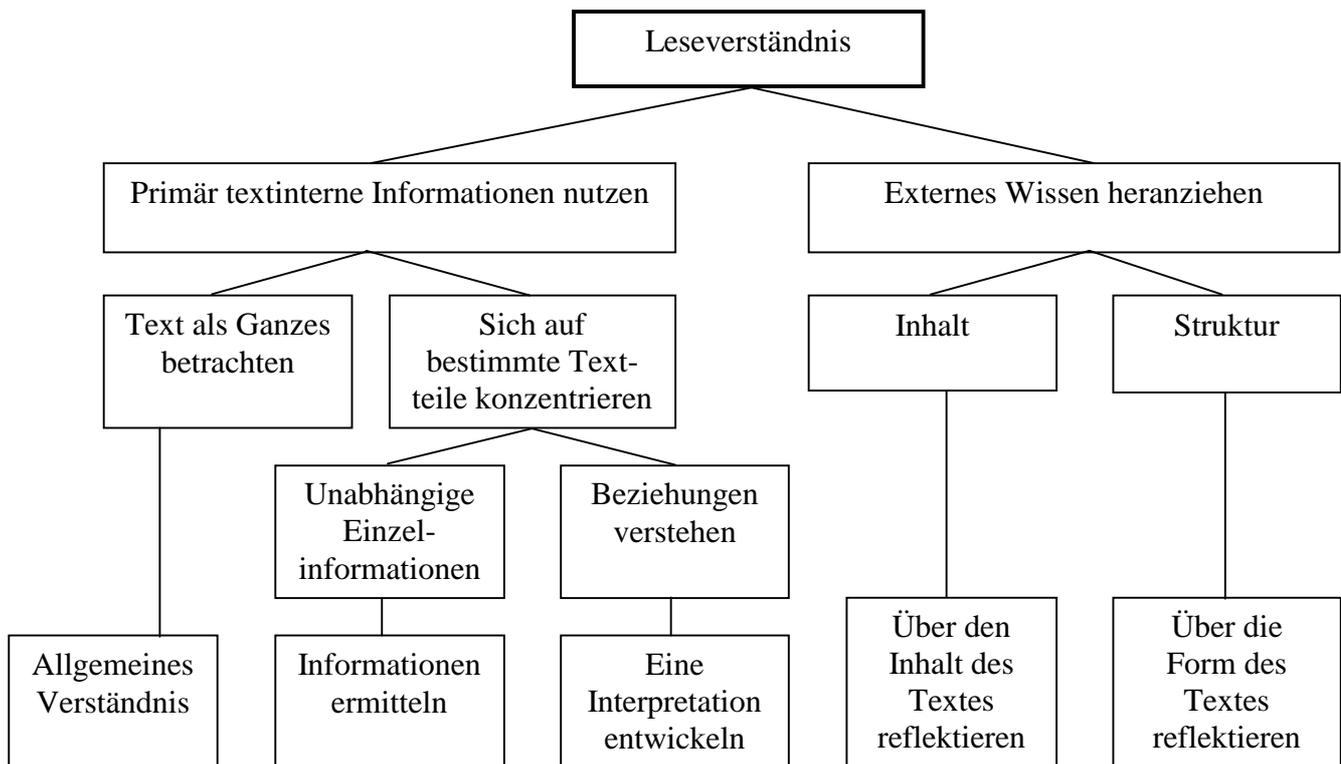
die Absichten der Textverfasser klassifizieren lassen. „Deskriptive“ Texte bieten im Wesentlichen Antworten auf „Was“-Fragen. Sie beziehen sich auf physisch-räumliche Aspekte von Objekten oder Personen. „Narrative“ Texte liefern vor allem Information zu zeitbezogenen Aspekten, geben also Antworten auf Fragen der zeitlichen Abfolge bzw. auf „Wann“-Fragen. „Expositionale“ Texte bieten Information in Form zusammengesetzter Konzepte oder mentaler Konstrukte. Sie beziehen sich dabei im Wesentlichen auf die Analyse und Erklärung des Zusammenspiels zwischen den einzelnen Komponenten dieser Konstrukte und beantworten häufig „Wie“-Fragen. Zu diesem Typus gehören Essays, Definitionen, Protokolle und Textinterpretationen. „Argumentative“ Texte fokussieren demgegenüber auf die Beantwortung von „Warum“-Fragen und können in Form von Kommentaren oder wissenschaftlichen Abhandlungen verfasst sein.

Nicht-kontinuierliche Texte lassen sich in ihrer Struktur als Anzahl von Listen (entweder einzelne Listen oder Kombinationen von Listen) begreifen. Eine vollständige Beschreibung eines nicht-kontinuierlichen Textes umfasst jeweils eine Struktur- und eine Format-Kategorie. Wenn Leser die Struktur eines solchen Textes erfassen, fällt es ihnen wesentlich leichter, die Beziehungen zwischen den Einzelementen zu verstehen. Als Beispiele für einfache Listen können Literaturverzeichnisse gelten, aber auch alphabetisch geordnete Klassenlisten. Kombinierte Listen beziehen sich auf die Paarung von Einzelmerkmalen, etwa die Zuordnung von Schülernamen und Noten. Klassifiziert man nicht-kontinuierliche Texte nach ihrem Format, so sind etwa Formulare von Informationsblättern zu unterscheiden. Formulare können als strukturierte und formatierte Texte betrachtet werden, bei denen der Leser auf vorgegebene Fragen in spezifischer Weise reagieren muss. Demgegenüber bieten Informationsblätter spezifische Hinweise und erfordern keine Angaben des Lesers. Andere Format-Kategorien sind Zertifikate, also schriftliche Bestätigungen der Gültigkeit von Verträgen, Grafiken, die bildhafte Repräsentationen von Information liefern, sowie Tabellen oder Landkarten.

Test-Rubriken und Aufgabenmerkmale

Die sogenannten „Test-Rubriken“ bestehen aus drei Merkmalstypen: Fragen oder Anweisungen, die die Aufgabenstellung für die Schüler enthalten, Antwortformate, die vorgeben, wie die Schüler ihre Fähigkeiten bei dieser Aufgabe nachweisen sollen, und Auswertungsregeln, die festlegen, wie die Schülerantworten zu bewerten sind.

Fragen und Anweisungen: Die Fragen und Anweisungen zielen auf fünf zentrale Aspekte des Lesens ab, die zusammengenommen die Lesekompetenz bestimmen, unabhängig davon, ob es sich um kontinuierliche oder nicht-kontinuierliche Texte handelt. Bei (a) der Entwicklung eines breiten, allgemeinen Verständnisses soll der Versuch gemacht werden, den Text als Ganzes grob zu erfassen. Dies dient vielfach der Entscheidung darüber, ob man sich wirklich für den Text interessiert und ihn im Detail erfassen will. Die Registrierung des Hauptinhaltes oder der Botschaft des Textes anhand von zentralen Aussagen (Überschriften) kann in diesem Zusammenhang weiterhelfen. (b) Das Heraussuchen spezifischer Information erfordert die sorgfältige Analyse von Textabschnitten mit dem Ziel, Detailinformationen (wie etwa die Abfahrt eines Zuges oder das Vorhandensein eines bestimmten Arguments) zu finden. Dafür ist unmittelbares Verstehen größerer Textteile und der Vergleich unterschiedlicher Angaben erforderlich, wenn etwa die gesuchte Information nicht explizit im Text enthalten ist, sondern gefolgert werden muss. (c) Die Entwicklung einer Interpretation erfordert im Vergleich dazu die Lektüre des gesamten Textes, damit ein besseres Verständnis des Gelesenen erreicht werden kann. Dazu gehört auch schlussfolgerndes Denken und der Vergleich unterschiedlicher Textteile im Hinblick auf Evidenz, die mit der bevorzugten Interpretation kompatibel ist. Eine solche Aufgabe kann vom Leser auch verlangen, Schlüsse über die Absichten des Autors zu ziehen. (d) Das Reflektieren über den Inhalt eines Textes geht insofern über die Entwicklung einer Interpretation hinaus, als Leser Informationen aus dem vorgegebenen Text mit Quellen außerhalb des Textes in Beziehung setzen müssen. Es kann beispielsweise darum gehen, die Schlussfolgerungen des Autors bzw. die Botschaft eines Textes mit dem Wissen in Verbindung zu bringen, über das man hinsichtlich der spezifischen Thematik schon verfügt. Dieser Verständnisaspekt erfordert ausgeprägte metakognitive Fähigkeiten: Leser müssen ihr eigenes Denken und ihre Reaktionen dem Text gegenüber überwachen, während sie mögliche mentale Modelle dazu testen. Mögliche Aufgabenstellungen beziehen sich auf die Generierung von Evidenz für die Validität zentraler Textaussagen, wobei allgemeines Weltwissen miteinzubeziehen ist, oder die Bewertung der zentralen Aussagen über den Vergleich mit alternativen Positionen. (e) Das Reflektieren über die Form eines Textes erfordert ebenfalls, sich vom Text zu lösen, ihn objektiv zu betrachten und seine Beschaffenheit und Angemessenheit zu beurteilen. Dazu muss der Leser in der Lage sein, Textmerkmale wie Ironie, Humor und logischen Aufbau kritisch zu bewerten und in ihren Auswirkungen zu verstehen. So sollen die Schüler etwa herausarbeiten, inwieweit die Textstruktur dazu geeignet scheint, die Ziele des Verfassers zu erreichen. Für diese Aufgabe ist speziell das Wissen über Textstrukturen und Gattungen wichtig. Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Aspekten des Lesens ist in der folgenden Abbildung genauer dargestellt.



Antwortformate und Auswertungsregeln: In der einschlägigen Literatur werden zur Feststellung der oben angeführten Kompetenzen unterschiedliche Frageformate wie Multiple-Choice-Fragen oder Fragen mit frei zu formulierenden Antworten verwendet. Allerdings bietet die Literatur wenig Information darüber, welche Formate am besten geeignet sind, die verschiedenen Prozesse zu erfassen. Im Rahmen von OECD/PISA sollen deshalb offene Fragen mit Multiple-Choice-Fragen kombiniert werden. Die offenen Fragen decken dabei eine größere Bandbreite an Anforderungen ab. Während einige Fragen nur geringfügige Textanalysen erfordern und auf expliziter Textinformation aufbauen, ist für die korrekte Beantwortung komplexerer Fragen schlussfolgerndes Denken in größerem Umfang notwendig. Diese Unterschiede in der Komplexität der Fragen definieren natürlich auch Unterschiede in der Schwierigkeit ihrer Auswertung. Je mehr Schüler dazu aufgefordert werden, eigene Ideen zu entwickeln, desto größer werden die Unterschiede zwischen richtigen Antworten ausfallen. Es steht außer Frage, dass die für die Auswertung vorgesehenen Personen in beträchtlichem Ausmaß geschult werden müssen, um den Anforderungen zu genügen.

Nationale Ergänzungen

Die zentralen Unterschiede zwischen dem internationalen und dem nationalen Lesekompetenztest sind vor allem in den folgenden Punkten zu sehen:

Erfassung von Niveaus des Textverständnisses

Der erste Unterschied besteht in der zugrunde gelegten theoretischen Konzeption und (damit zusammenhängend) der Methode zur Erfassung des Lese- bzw. Textverstehens. Im internationalen Teil haben wir es mit einer sicherlich sinnvollen, aber pragmatisch orientierten Theorie zu tun, während wir national versuchen wollen, stärker an die grundlagenwissenschaftliche, kognitionspsychologische Textforschung anzuknüpfen. Wir sind dabei zwei Wege gegangen. Zum einen haben wir, in Übereinstimmung mit dem internationalen Teil, konventionelle Multiple-Choice-Tests sowie offene Fragen zur Verstehensmessung eingesetzt (bei vier von sechs Texten). Bei einem Text haben wir einen Rekognitionstest sensu Kintsch (1994) verwendet und bei einem weiteren Text sowohl einen Multiple-Choice-Test als auch einen Rekognitionstest. Dieses Vorgehen soll dazu dienen, die verschiedenen Testformate vergleichen zu können.

Rekognitionstests sind nur sinnvoll, wenn in der Testphase kein Einblick in den Text möglich ist (siehe unten). Sie allein erlauben eine Messung des Textverstehens im Sinne der Theorie von Kintsch (1994) bzw. van Dijk und Kintsch (1983). Letztgenannte Autoren unterscheiden zwischen drei Komponenten der Textrepräsentation, die während des Lesens eines Textes aufgebaut werden: die wörtliche, die propositionale und die situative Repräsentation. Die wörtliche Repräsentation bildet die Textoberfläche (z.B. Wortlaut eines Satzes) ab und ist das Ergebnis grundlegender Verarbeitungsprozesse (Buchstaben- und Worterkennung, syntaktische Verarbeitung). Die propositionale Repräsentation beinhaltet die Bedeutung eines Textes (syntaktisch-semantische Verarbeitung). Die situative Repräsentation ist ein Abbild der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse. Sie entsteht, indem die Textinformation mit dem Vorwissen des Lesers integriert wird, und stellt die höchste Form des Textlernens dar.

Die Einbeziehung der Theorie von Kintsch hat aus unserer Sicht den Vorteil, dass man stärker als in der internationalen Testung unterschiedliche Niveaus der Textverarbeitung, im Sinne mehr oder weniger tiefergehenden Verstehens bzw. Lernens, unterscheiden kann. Die Unterschiede zwischen Schülergruppen (Klassen, Schulen, Länder) lassen sich somit potentiell differenzierter erfassen. So könnte sich z.B. herausstellen, dass Hauptschüler und Gymnasiasten gleichermaßen eine propositionale Repräsentation des Textes aufbauen, sich aber hinsichtlich der situativen Repräsentation unterscheiden. Im Sinne einer Diagnose könnte man dann feststellen, wo die spezifischen Defizite einer Schülergruppe liegen (z.B. nicht bei der bedeutungsmäßigen

Erfassung eines Textes, sondern bei der Repräsentation der im Text beschriebenen Sachverhalte). Darüber hinaus könnten diese Befunde z.B. auch helfen, die Unterschiede zu erklären, die sich zwischen diesen Schülergruppen im internationalen Lesekompetenztest ergeben haben.

Erfassung des Lernens von Texten

Ein weiterer wichtiger Unterschied besteht darin, dass im nationalen Teil nicht nur das Verstehen von Texten, sondern auch das Lernen geprüft wird. Dies erreichen wir damit, dass die Schüler getestet werden, ohne gleichzeitig den Text einsehen zu können. Die Testung ohne Zuhilfenahme des Textes simuliert eine wichtige grundlegende Fähigkeit beim Umgang mit Texten, die im internationalen Teil der Studie nicht berücksichtigt wurde. Diese Fähigkeit ist insbesondere für Personen, die sich in einem Ausbildungssystem befinden, von Bedeutung. Aber auch im Alltag haben wir nicht immer die Zeit, bestimmte Quellen ausführlich zu studieren und mit uns zu führen, sondern müssen innerhalb kurzer Zeit Informationen aus Texten entnehmen und mehr oder weniger dauerhaft behalten. Daraus folgt für uns, dass Lesekompetenz nicht nur bedeutet, in der Lage zu sein, mit Hilfe eines Textes Fragen zu beantworten, sondern auch, eine sinnvolle Textrepräsentation im Gedächtnis aufzubauen, die es erlaubt, *zu einem späteren Zeitpunkt* textbezogene Fragen zu beantworten.

Im nationalen Teil haben wir deshalb bei allen sechs eingesetzten Texten vorgesehen, in der Testphase keinen Einblick in den jeweiligen Text zuzulassen. Um einen Vergleich mit den Ergebnissen des internationalen Teils zu ermöglichen, haben wir drei Texte einbezogen, die ursprünglich für den internationalen Teil vorgesehen waren, aber trotz ihrer guten Eignung nicht in den endgültigen Textpool aufgenommen wurden. Einer dieser drei Texte ist narrativer Natur, die anderen beiden behandeln naturwissenschaftliche Themen. Bei diesen drei Texten haben wir die bereits vorhandenen Testitems übernommen bzw. ergänzt.

In der psychologischen Forschung zum Textlernen wird üblicherweise unterschieden zwischen einer Lernphase, in der die Probanden einen Text für eine bestimmte Zeit lesen, und einer Testphase, in der Fragen zum Text ohne Hilfe des Textes beantwortet werden müssen. Die in der Testphase ermittelte Leistung beruht somit auf einer Mischung von Verstehen und Behalten (üblicherweise als Lernleistung bezeichnet). Wird der Text in der Testphase jedoch zugänglich gemacht, wie dies im internationalen Teil der PISA-Studie geschieht, dann werden vornehmlich Verstehensleistungen gemessen. Dies hat einerseits den Vorteil, dass man die Beantwortung der Testfragen eindeutiger interpretieren kann. Bei einer Testung ohne Textsicht kann eine falsche oder fehlende Antwort entweder auf mangelndes Verstehen *und/oder* eine mangelnde Gedächtnisleistung zurückgeführt werden. Testet man mit Zuhilfenahme des Textes, dann kommt nur mangelndes Verstehen als Erklärung in Betracht. Andererseits hatten wir jedoch

nach Durchsicht des PISA-Lesematerials den Eindruck, dass es zu Deckeneffekten kommen kann, da viele Testitems relativ leicht werden, wenn man den Text zu Hilfe nehmen kann.

Die im nationalen Erhebungsteil vorgesehene Testung ohne Zuhilfenahme des Textes stellt höhere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und kann zudem auch als Lerntest verstanden werden. Dies stellt insofern eine gute Ergänzung der internationalen Erhebung dar, als wir im internationalen Teil für jeden Schüler einen Indikator der durchschnittlichen Verstehensleistung erhalten und somit grob abschätzen können, ob die Unterschiede in den Leistungen im nationalen Teil auf Verstehensunterschiede zurückgeführt werden können und welchen Einfluss die An- bzw. Abwesenheit des Textes in der Testphase auf die Verstehensleistung hat.

Bedeutung von Vorwissen für Textverständnis

Der dritte Punkt betrifft die Verbindung der drei Domänen der PISA-Studie, die im internationalen Teil nicht explizit miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Unsere Absicht war zunächst, Texte zu finden, für deren Verständnis mathematisches oder naturwissenschaftliches Wissen förderlich sein kann. Dies ist uns jedoch nur für den Bereich der Naturwissenschaften gelungen. Vier der sechs im nationalen Teil eingesetzten Texte behandeln naturwissenschaftliche Themen. Der Vorteil einer solchen Verknüpfung der Bereiche Lesekompetenz und Naturwissenschaften liegt in der Möglichkeit, die Tests im Bereich Naturwissenschaften auf die Leistungen beim Textverstehen zu beziehen. Aus vielen empirischen Studien weiß man, dass das Vorwissen eines Lerners von entscheidender Bedeutung für den Erfolg künftiger Lernprozesse ist. Unsere Vorgehensweise könnte Hinweise liefern, inwiefern die Lesekompetenz vom Kenntnisstand in bestimmten Inhaltsbereichen abhängig ist.

Proximale Bedingungen von Leseverständnis

Im internationalen Teil von PISA wurde nicht viel Gewicht auf die Erfassung von Faktoren gelegt, die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern erklären könnten. Dieses Defizit wollen wir im nationalen Erhebungsteil ausgleichen. Zu diesem Zweck haben wir einige Variablen einbezogen, die als wichtige proximale Bedingungen des Textverstehens angesehen werden. Hierzu gehören Lese- bzw. Lernstrategien, Interesse und Vorwissen. Die Erfassung dieser Variablen könnte zumindest ansatzweise etwas über die Ursachen niedriger bzw. hoher Verstehensleistungen aussagen. In diesem Zusammenhang ist auch besonders erwähnenswert, dass wir einen Lesegeschwindigkeitstest einsetzen werden, der eine Messung grundlegender Lesefertigkeiten (Dekodiergeschwindigkeit) erlaubt. Sollte sich zeigen, dass diese Bedingungsvariablen mit den gefundenen Leistungsunterschieden substantiell kovariieren, dann hätte man zumindest Hinweise auf einige Möglichkeiten positiver Leistungsbeeinflussung gewonnen.

Wir erwarten generell, dass sich die genannten proximalen Prädiktoren positiv auf das Leseverstehen und Textlernen auswirken. Dabei nehmen wir jedoch ganz spezifische Zusammenhänge an. So könnte sich z.B. die Dekodiergeschwindigkeit insbesondere auf die wörtliche Repräsentation auswirken, während das Interesse möglicherweise vor allem die situative Repräsentation beeinflusst. Sollten sich solche spezifischen Relationen ergeben, hätte man die Möglichkeit, Ansatzpunkte zur Beeinflussung vorhandener Gruppenunterschiede aufzuzeigen.

Literatur:

- Kintsch, W. (1994). Discourse processing. In G. d'Ydewalle, P. Eelen & P. Bertelson (Eds.), *International perspective on psychological science* (Vol. 2, pp. 135-155). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando, FL: Academic Press.