

Einleitung

Der Sprachwissenschaftler Jürgen Dittmann und seine Arbeitsgruppe haben 198 Studierende danach befragt, ob sie Schwierigkeiten damit haben, wissenschaftliche Texte zusammenzufassen. An der Fragebogenstudie, die an der baden-württembergischen Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau durchgeführt wurde, nahmen Studentinnen und Studenten der Germanistischen Linguistik, der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft, der Psychologie und der Volkswirtschaftslehre teil. Im Mittel gaben mehr als zwei Fünftel der Studierenden an, Schwierigkeiten beim Zusammenfassen der fachwissenschaftlichen Forschungsliteratur zu haben¹ (Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2012, S. 173). Im Einklang mit dieser subjektiven Einschätzung stehen die Befunde der sogenannten SkaLa²-Studie. In dieser wird Studentinnen und Studenten zu Beginn ihres Lehramtsstudiums eine Lese-/Schreibaufgabe vorgelegt, die im Deutschunterricht der Sekundarstufe II eingeführt und mit der unter einer förderdiagnostischen Perspektive an der Universität Duisburg-Essen überprüft wird, ob die Studierenden zu Beginn ihres Lehramtsstudiums über die Kompetenz verfügen, die Argumentationsstruktur eines argumentativen Sachtextes, d. h. eines journalistischen Essays, zusammenzufassen (Bremerich-Vos, 2016). Die Befunde der Ska-

¹ Von Schwierigkeiten mit dem Zusammenfassen der Forschungsliteratur berichten 53.2 % der Studierenden der Volkswirtschaftslehre, gefolgt von den Studentinnen und Studenten der Germanistischen Linguistik (48.4 %), der Psychologie (40.4 %) und der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft (36.4 %; Dittmann et al., 2012, S. 174). Ob diese Befunde tendenziell eher auf die sprachliche und inhaltliche Komplexität der zu reproduzierenden Texte oder die Fähigkeit der Studierenden in Abhängigkeit von der jeweiligen Fachdisziplin zurückzuführen sind, konnten die Autorinnen und Autoren durch ihre Untersuchung nicht klären. Auch finden sich keine Aussagen dazu, ob die berichteten Unterschiede statistisch signifikant sind. Auffällig ist aber, dass Probleme beim Zusammenfassen – unabhängig vom studierten Fach – kein zu vernachlässigendes Randphänomen darstellen.

² SkaLa steht für ‚Sprachkompetenz angehender Lehramtsstudierender‘.

La-Studie zeigen, dass dies über der Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger in nicht ausreichendem Maße gelingt (Bremerich-Vos & Weirich, 2016, S. 171).

Vor allem in geisteswissenschaftlichen Studienfächern wie der Germanistik wird verlangt, dass die Argumentationsstruktur eines fachwissenschaftlichen Textes durch die Studierenden rekonstruiert werden soll (Bremerich-Vos, 2016, S. 45).³ Soll beispielsweise eine literaturwissenschaftliche Seminararbeit angefertigt werden, dann wird gefordert, dass sie die einschlägige Forschungsliteratur zu einer spezifischen Fragestellung kritisch-kommentierend wiedergeben können (Jeßing & Köhnen, 2012, S. 372). Literaturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler kommen mitunter – je nach vertretender theoretischer Schule oder Strömung – zu ganz unterschiedlichen Interpretationshypothesen zu demselben literarischen Werk, die durch mehr oder weniger plausible Argumente gestützt werden (Culler, 2017, S. 195ff.). Auch wer eine linguistische Seminararbeit zu der Fragestellung verfasst, ob die Verwendung des Dativs anstelle des Genitivs nach der kausalen Präposition *wegen* in Verbindungen wie *wegen des Wetters* bzw. *wegen dem Wetter* ein Phänomen des Verfalls der deutschen Sprache ist, wird bei der Sichtung der fachwissenschaftlichen und nicht-fachwissenschaftlichen Literatur sehr unterschiedliche Thesen finden. So gibt es normativ argumentierende Autorinnen und Autoren, die wie der Journalist Bastian Sick (2003) den Dativ nach *wegen* unter Berufung auf Regeln in Schulgrammatiken als Phänomen des Sprachverfalls auffassen und demzufolge zur Sprachpflege aufrufen oder aber deskriptiv argumentierende Linguistinnen und Linguisten wie Bruno Strecker (2015, S. 45), der nachweist, dass Korpusanalysen keineswegs den Schluss zulassen, „dass eine pauschale

³ Diese Kompetenz wird selbstverständlich auch in anderen Studiengängen verlangt. Da es sich bei der hier vorgelegten Dissertationsschrift allerdings um eine germanistische Arbeit handelt, werden Beispiele aus diesem Bereich vorgestellt.

Regel wie ‚auf wegen folgt der Genitiv‘ [...] als Grundlage des faktischen Sprachgebrauchs gelten kann“ (S. 45).⁴ Die Beispiele aus der Linguistik und der Literaturwissenschaft zeigen also, dass von Studentinnen und Studenten in den Geisteswissenschaften verlangt wird, unterschiedliche Thesen und Argumente, die zu einer strittigen Fragestellung vorgebracht werden, rekonstruieren zu können.

Diese Kompetenz wird jedoch nicht erst zu Beginn eines Hochschulstudiums relevant. Bereits in der Sekundarstufe I befassen sich beispielsweise laut dem *Kernlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen* Schülerinnen und Schüler in der Unter- und Mittelstufe mit der Analyse von argumentativen Sachtexten (Schulministerium NRW, 2019, S. 18). Und spätestens im schriftlichen Abitur im Pflichtfach Deutsch wird die „möglichst differenzierte Erfassung der Inhalte und der Argumentationsstruktur eines Sachtextes (ggf. verschiedener kurzer Sachtexte)“ vorausgesetzt (Schulministerium NRW, 2014, S. 46). Zudem kann die Analyse fremder Argumentationen dabei helfen, die eigene Argumentationsfähigkeit im Sinne einer Schlüsselkompetenz für den Erfolg in Ausbildung, Studium und Beruf zu entwickeln (Herrmann, Hoppmann, Stölzgen & Taraman, 2012, S. 13ff.).

Aufgrund der oben dargestellten Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand in Bezug auf die Fähigkeit, die Argumentationsstruktur eines Textes rekonstruieren zu können, ergibt sich ein Förderbedarf insbesondere für solche Schülerinnen und Schüler, die in diesem Bereich schwache Leistungen erbringen und beabsichtigen, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben und im Anschluss daran ein Studium zu absolvieren. Zwar gibt es

⁴ Nebenbei bemerkt: Auch Davies und Langer (2006, S. 197ff.) liefern ein überzeugendes Gegenargument für die These, dass die Verwendung des Dativs nach *wegen* Ausdruck des Sprachverfalls sei, da diese im 17. Jahrhundert durchaus üblich war und als korrekt galt.

wissenschaftlich überprüfte Trainingsprogramme zur Förderung des Zusammenfassens von Texten. Die bislang vorgelegten Programme stammen allerdings in erster Linie aus dem angloamerikanischen Raum und zielen darauf ab, Schülerinnen und Schülern die Kompetenz zu vermitteln, *informierende* Sachtexte oder *literarische* Texte zu reproduzieren (z. B. Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013, S. 14ff.). Problematisch ist zudem, dass Fördermaterialien der großen deutschen Schulbuchverlage – in der Regel handelt es sich dabei um kompakte Arbeitshefte zur Abiturvorbereitung im Fach Deutsch – das Thema *Analyse argumentativer Sachtexte* oftmals nicht intensiv genug behandeln⁵, sodass zu befürchten ist, dass gerade leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nur wenig von diesen profitieren.

Vor diesem Hintergrund und um frühzeitig zu intervenieren, wurde vom Verfasser der Dissertationsschrift ein Lese-/Schreibtraining zur Förderung des Zusammenfassens argumentativer Sachtexte auf Basis der einschlägigen theoretischen und empirischen Forschungsliteratur entwickelt, an zwei nordrhein-westfälischen Gymnasien in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe implementiert und anschließend unter Zuhilfenahme statistischer Methoden evaluiert. Wie dabei vorgegangen wurde und welche empirisch nachweisbaren Wirkungen das Lese-/Schreibtraining hat, ist Gegenstand der hier vorgelegten Arbeit. Die Dissertationsschrift versteht sich als Beitrag zur empirischen Sprachdidaktik und als Angebot zur Verbesserung der Praxis des Deutschunterrichts. Es sollen sich also mit der hier vorgelegten Publikation neben Kolleginnen und Kollegen aus der Germanistik, die sich im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit mit Fragen der Lese- und Schreibförderung beschäftigen, auch Deutschlehrkräfte, die ihren Unterricht evidenzbasiert weiterentwickeln möchten, angesprochen fühlen.

⁵ Zu nennen sind in diesem Zusammenhang beispielsweise die Lehrwerke von Sackmann, Schmolke, Schwarz und Thönneßen (2018) oder von Borchering, Spenge, Büsch, Notzon und Osterhus (2017).

Entsprechend der Vorgaben zur Gestaltung von empirischen Forschungsarbeiten (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2019⁶) gliedert sich diese Dissertationsschrift in zwei Großkapitel, den theoretischen und empirischen Hintergrund (I) und den Empirischen Teil (II).

Das Großkapitel *Theoretischer und empirischer Hintergrund* beleuchtet die Kompetenzen, die für das schriftliche Zusammenfassen eines argumentativen Sachtextes eine Rolle spielen, und stellt darauf bezogene linguistische und sprachdidaktische Forschungsbefunde vor. Es stellt somit die Basis für die Forschungsfragen und daraus abgeleiteten Hypothesen in Kapitel 5 dar. Das erste Hauptkapitel widmet sich dem Thema *Leseverständnis*. Es wird aufgezeigt, wie es Leserinnen und Lesern gelingt, Wörter, Sätze und Texte zu verstehen. Im Anschluss daran wird erörtert, wie das Leseverständnis durch die Vermittlung von kognitiven, metakognitiven und stützenden Lesestrategien gefördert werden kann. Insbesondere wird aufgezeigt, welche kognitiven Prozesse durch kognitive Lesestrategien allgemein und speziell durch das Zusammenfassen eines Textes angeregt werden können. Im daran anschließenden Unterkapitel wird aufgezeigt, warum experimentelle Trainingsstudien in der Deutschdidaktik benötigt werden und empirische Befunde zu einer wirksamen Förderung des Leseverständnisses vorgestellt. Sodann wird erläutert, wie das Leseverständnis und das Lesestrategiewissen in der gymnasialen Oberstufe diagnostiziert werden können. Das erste Hauptkapitel wird mit Befunden der PISA-2018-Studie zum Leseverständnis von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern abgeschlossen. Das zweite Hauptkapitel behandelt das Thema *Schreibkompetenz*. Zunächst werden drei

⁶ Da die vorliegende Dissertationsschrift eine empirische Arbeit ist, wurde sie weitestgehend nach den *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2019) formatiert. Diese Richtlinien gehören in den meisten Fachdidaktiken mittlerweile zum Standard. Von diesen Richtlinien abweichend, wurden auch eingerückte längere Zitate in Anführungszeichen gesetzt, um noch deutlicher kenntlich zu machen, dass es sich um wörtlich übernommene Textpassagen handelt.

einflussreiche Modelle der Textproduktion vorgestellt, die einen Einblick darin geben, welche kognitiven Prozesse und Komponenten bei der Erstellung eines Textes eine Rolle spielen. Eingenommen wird dabei sowohl die Perspektive der kognitionspsychologisch orientierten Schreibforschung als auch die Perspektive der Sprachdidaktik. Theoretische Modelle der Textproduktion bilden die Grundlage von Definitionen der Schreibkompetenz. Auf Basis dieser Definitionen werden vier deklarative Wissenskomponenten und eine motivationale Komponente der Schreibkompetenz abgeleitet. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, wie Personen bei der Erstellung eines Textes strategisch vorgehen und es wird ein hochwirksamer Trainingsansatz zur Schreibförderung aus der internationalen empirischen Schreibdidaktik vorgestellt. Sodann wird der Frage nachgegangen, ob es im deutschen Sprachraum Testinstrumente zur Erfassung der Schreibkompetenz gibt. Daran anschließend werden Befunde der DESI-Studie zur Schreibkompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler vorgestellt. Das Hauptkapitel zur Schreibkompetenz schließt mit einem Überblick zu wirksamen Interventionen, die auf eine Förderung der Schreibkompetenz abzielen. Im dritten Hauptkapitel wird ein einflussreiches theoretisches Modell der Psycholinguisten Gert Rickheit und Hans Strohner vorgestellt, welches die Reproduktion eines Textes in aufeinander bezogene Teilprozesse zerlegt. Im Anschluss daran wird auf das Produkt der Textproduktion fokussiert: Es werden zwei linguistische Studien beschrieben, durch die Merkmale von Textzusammenfassungen herausgearbeitet wurden. Schließlich wird aufgezeigt, welche Bedeutung das Thema *Textreproduktion* im Deutschunterricht hat. Das vierte Hauptkapitel behandelt einen Sonderfall der Textreproduktion und ein zentrales Prüfungsformat im Deutschunterricht der Oberstufe: *das Zusammenfassen eines argumentativen Sachtextes*. Zunächst wird das Prüfungsformat curricular eingeordnet. Danach wird erläutert, wie in der Deutschdidaktik Sachtexte von literarischen Texten abgegrenzt werden. Es folgt eine Darstellung inhaltlicher und sprachlicher Merkmale einer besonderen Form von

Sachtexten: der argumentativen Sachtexte. Schließlich werden die Befunde der SkaLa-Studie zum Zusammenfassen von argumentativen Sachtexten referiert. Diese Befunde bilden den Ausgangspunkt und die Legitimationsgrundlage für die in Kapitel 5 beschriebene Zielsetzung der Dissertation, die zu beantwortenden Fragestellungen und die daraus abgeleiteten Hypothesen.

Im zweiten Großkapitel, dem Empirischen Teil, wird die Methode (Kapitel 6) beschrieben, d. h. es werden Informationen zum Forschungsdesign, zur Stichprobe, zur Art der Förderung in der Experimental- und Kontrollgruppe und zu den eingesetzten Testinstrumenten vorgestellt. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Trainingsstudie beschrieben und vor dem Hintergrund der zu beantwortenden Fragestellungen und zu klärenden Hypothesen in Kapitel 8 ausführlich diskutiert.

I Theoretischer und empirischer Hintergrund

1 Leseverständnis

Schülerinnen und Schüler, denen es erfolgreich gelingt, eine schriftliche Zusammenfassung zu erstellen, erfüllen zwei zentrale Voraussetzungen: Zum einen schaffen sie es, den Text, der zusammengefasst werden soll, sinnentnehmend zu lesen, und zum anderen verfügen sie über die Kompetenz, das zuvor Gelesene in Form einer schriftlichen Zusammenfassung zu reproduzieren. Der ersten Voraussetzung – dem Leseverständnis – ist Kapitel 1 gewidmet. In diesem wird eine kognitionspsychologische Perspektive eingenommen, welche die deutschsprachige Lesedidaktik seit dem sogenannten PISA-Schock⁷ im Jahr 2000 stark beeinflusst hat (Neuland & Peschel, 2013, S. 160ff.). An dieser Stelle soll allerdings nicht unterschlagen werden, dass der einseitige Fokus auf kognitive Leseprozesse – insbesondere in der Literaturdidaktik – kritisch gesehen wird. So machen Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2020, S. 17ff.) zurecht darauf aufmerksam, dass Lesekompetenz nicht nur auf der Prozessebene zum Ausdruck kommt, sondern dass zusätzlich die Subjekt- und soziale Ebene des Lesens mitberücksichtigt

⁷ Mit dem Begriff *PISA-Schock* wird das von den Medien aufgegriffene unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften bei der PISA-Studie im Jahr 2000 bezeichnet, welches weitreichende bildungspolitische Reformen ausgelöst hat (Spiegel, 2001).