
Bettina Hurrelmann:

Leseleistung – Lesekompetenz

In: Praxis Deutsch 176, S. 6–18, Friedrich Verlag, Seelze 2002



Foto: dpa

Leseleistung – Lesekompetenz

Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis

BETTINA HURRELMANN

Das der PISA-Studie zugrunde liegende Verständnis von Lesekompetenz stellt den kognitiven Prozess der Informationsentnahme aus Texten in den Mittelpunkt. Dieser Lesekompetenzbegriff greift für die Leseförderung in der Schule zu kurz: Sie sollte sich orientieren an einem theoretisch und didaktisch breiteren Konzept von Lesen als kultureller Praxis, das auch motivationale, emotionale und interaktive Dimensionen mit einschließt.

PISA: Enttäuschung und Bestätigung

Zunächst einmal war PISA ein Schock. Im bisher größten internationalen Schulleistungstest erzielten deutsche Schülerinnen und Schüler nicht mehr als mäßige Ergebnisse. In der ersten Erhebungsrunde, deren Schwerpunkt das Lesen war, kamen sie mit ihren Leistungen gerade einmal auf Platz 21 unter 31 Teilnehmerstaaten. Charakteristisch für die deutschen Resultate war darüber hinaus die sehr große Spannweite der Leseleistungen – die Testwerte der besten und der schwächsten Le-

serinnen und Leser lagen weiter auseinander als in irgendeinem anderen Land. Drittens zeigten die Resultate, dass es in den letzten Jahrzehnten nicht gelungen ist, soziale Unterschiede durch Schulbildung auszugleichen: Die soziale und ethnische Herkunft der Schüler bestimmt nach wie vor in starkem Maße die Bildungsbeteiligung, damit die zugänglichen schulischen Lernmilieus und entsprechend auch die Lernleistungen, unter anderem eben im Lesen.*

Diese Ergebnisse sind selbstverständlich nicht monokausal zu erklären. Dennoch gab es – den vorsichtigen Interpretationen der PISA-Autoren zum Trotz – sofort eine Welle von Schuldzuweisungen an die Adressen der Schulpolitik, der Eltern, der Lehrer – je nach Vormeinung und politischem Interesse. Was Deutschlehrer und -lehrerinnen anbelangt, so lässt sich der Leseteil der Studie aber auch anders – und produktiv – interpretieren: Der Deutschunterricht ist durch die Untersuchung in seiner grundlegenden

und fächerübergreifenden Bedeutung gewürdigt worden, wobei sich alle diejenigen bestätigen wissen dürfen, die in der Vermittlung von Lesekompetenz eine ihrer zentralen Aufgaben gesehen haben. In den letzten Jahren hat es in dieser Hinsicht viele Irritationen gegeben, ist doch der Deutschunterricht stets eine der ersten Adressen, wenn es um die gesellschaftliche „Verdauung“ soziokultureller Veränderungen und neuer Herausforderungen geht. Insbesondere die Medienentwicklung war und ist eine solche Herausforderung, die zur Integration neuer Gegenstände und Vermittlungsverfahren in den Unterricht zwingt. Nicht immer ist dabei klar geblieben, dass schriftsprachliche Kompetenzen auch in der modernen Medienwelt eine unverzichtbare Grundlage für erfolgreiche Kommunikation und kontinuierliches Weiterlernen sind. Der Deutschunterricht bleibt die wichtigste Sicherungsagentur für das Lesen, das in der Gegenwart freilich im Kontext unterschiedlichster Medien vorkommt und beherrscht werden muss.

PISA hat das Lesen unter die Schlüsselkompetenzen eingereiht und die Vermittlung der Lesefähigkeit damit im internationalen Maßstab als eine der Hauptaufgaben des muttersprachlichen Unterrichts bestätigt. Die Frage ist freilich, ob das Kompetenzkonstrukt, das der Untersuchung zugrunde liegt, umfassend genug ist, nicht nur Leseleistungen zu definieren, sondern auch lese- und literaturdidaktische Prozesse zu orientieren. Lernen aus PISA heißt meines Erachtens auch, die Unterschiede zwischen Leseleistung und Lesesozialisation, genauer: zwischen Leistungsmessung und Einführung in die Welt der Schriftsprache, zu sehen. So viel sei schon hier gesagt: Die PISA-Studie ist durch das Literacy-Konzept der anglo-amerikanischen Forschung bestimmt, das für die internationale Untersuchung vorgegeben war. Entsprechend wird in Aufgabenstellungen und Ergebnisinterpretationen ein instrumentell geprägter Begriff von Lesekompetenz gebraucht, der den kognitiven Prozess der Informationsaufnahme aus Texten in den Mittelpunkt stellt. Im Einzelnen geht es um die Testung von Teilkompetenzen, die sich als unterschiedliche Dimensionen der kognitiven Leseleistung statistisch

unterscheiden lassen. Beweggründe für das Lesen, Gefühle beim Lesen, das Gespräch über Gelesenes – solche motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen des Lesens als einer kulturellen Praxis des Umgangs mit einer schriftsprachlichen Symbolwelt bleiben weitgehend außen vor. In eine kulturelle Praxis einzuführen ist aber die Aufgabe des Sprach- und Literaturunterrichts. Entsprechend betonten die PISA-Autoren selbst, dass „das empirische Kompetenzmodell“, das sie der Leistungsmessung zugrunde legen, nicht „als didaktisches Modell missverstanden werden“ sollte (S. 88). Dieser Hinweis ist ernst zu nehmen. Es wäre ein grobes Missverständnis, die Instrumente und Ziele der Leistungsmessung im Lesen in eins zu setzen mit den Wegen und Zielen sprachlicher und literarischer Bildung – wenngleich Letztere ohne die kognitive Fähigkeit des Textverständnisses natürlich nicht zu haben ist.

Darauf hat PISA mit hinreichender Deutlichkeit aufmerksam gemacht.

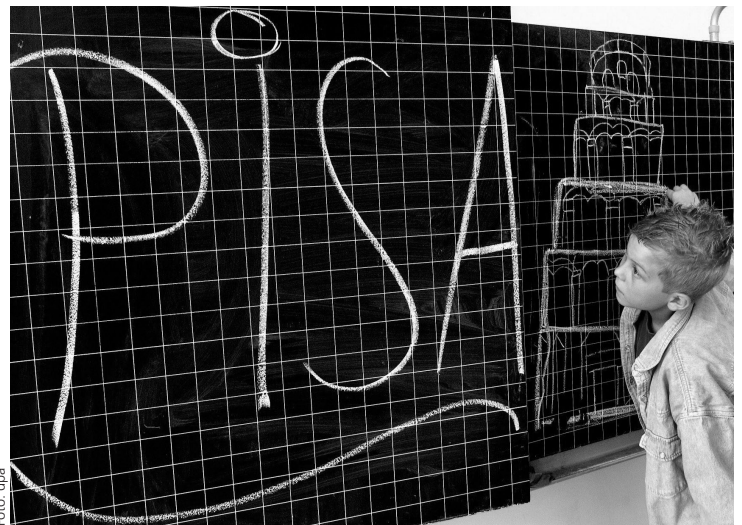
Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, die für die Didaktik wichtigen Erkenntnisse der PISA-Studie herauszuarbeiten – zugleich aber ihren engen Begriff von Lesekompetenz wieder zu erweitern auf ein didaktisch orientiertes, umfassendes Konzept von Lesen als historisch veränderlicher kultureller Praxis. Um ein solches Konzept hat sich die neuere Lesesozialisationsforschung in interdisziplinärer Diskussion bemüht.¹⁾ Es scheint mir aus verschiedenen Gründen für die Orientierung lesepädagogischer Prozesse eine notwendige Ergänzung zu PISA zu sein.

PISA: „Reading Literacy“ als Basiskompetenz

PISA hat bekanntlich die Aufgabe, den Mitgliedstaaten der OECD in wiederkehrenden Untersuchungen Informationen zur Effektivität ihrer Bildungssysteme zu geben, indem

vergleichende Daten zu den Grundfähigkeiten der Heranwachsenden am Ende ihrer Pflichtschulzeit zur Verfügung gestellt werden. Die Daten beziehen sich auf die Bereiche „Lesekompetenz“, „mathematische Grundbildung“, „naturwissenschaftliche Grundbildung“ und „fächerübergreifende Kompetenzen“ der Schülerinnen und Schüler. Diese gelten als Basiskompetenzen, weil angenommen werden kann, dass ihre Beherrschung in modernen Gesellschaften „für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ nötig ist (S. 16). In diesem Sinne wird von „Literacy“ nicht nur im Hinblick auf Lesefähigkeiten gesprochen, sondern zum Beispiel auch in Bezug auf mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten.

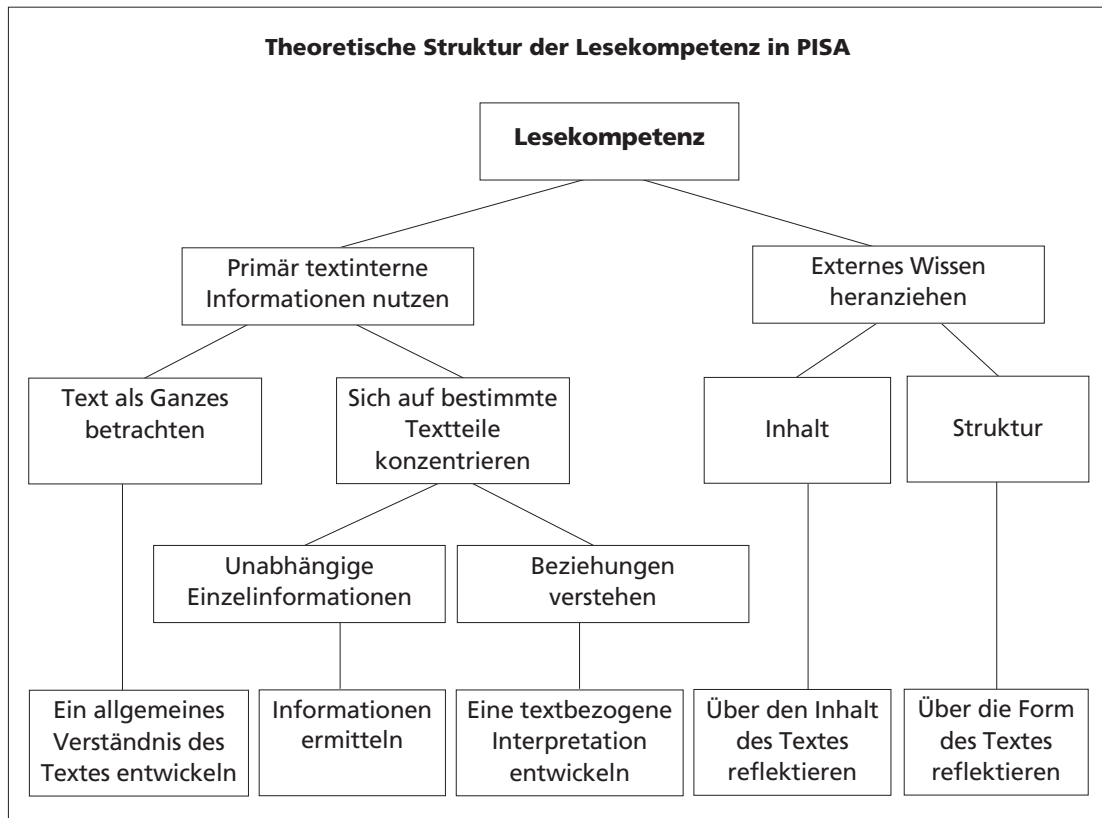
„Literacy“ meint in jedem der untersuchten Gebiete eine hinreichende Ausrüstung der nachwachsenden



Generation mit bereichsspezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Strategien zum Problemlösen und kontinuierlichen Weiterlernen. Welche Leistungsdimensionen jeweils Berücksichtigung finden und welches Fähigkeitsniveau angesetzt wird, bestimmt sich in allen Bereichen aufgrund instrumenteller Bezüge zu gesellschaftlichen Anforderungen. So auch im Bereich des Lesens.

Lesen gilt dem „Literacy“-Konzept entsprechend als basale Kulturtechnik. „Reading Literacy“ bedeutet das Verfügen über ein Kulturwerkzeug, das in modernen Gesellschaften

Aus PISA lässt sich lernen, die Unterschiede zwischen Einführung in die Welt der Schriftsprache und Leistungsmessung zu sehen.



ten für die Bewältigung von prototypischen Kommunikations- und Handlungssituationen unerlässlich ist. Die „funktionale Sicht [...] ist ein charakteristisches Merkmal der angelsächsischen ‚Literacy‘-Konzeption“, stellen die PISA-Autoren fest (S. 20). Dieser Denktradition folgt die Definition von „Lesekompetenz“ in der internationalen Vergleichsstudie: Unter „Lesekompetenz“ versteht PISA die Fähigkeit, „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“ (S. 23). Es handelt sich um ein sehr pragmatisches Konzept, das bildungstheoretische Problematisierungen, wie sie insbesondere im deutschsprachigen Kulturraum geläufig sind, weitgehend ausblendet.

PISA: Lesen als kognitiver Prozess

Der Lesekompetenzbegriff von PISA konzentriert sich auf Leseverständnis als Informationsverarbeitung und „Bedingung einer zielorientierten und flexiblen Wissensan-

eignung“ (S. 70). Das Modell des Textverstehens, das dem internationalen Test zugrunde gelegt wurde, ist denn auch vorwiegend kognitionspsychologisch orientiert. Es greift auf bewährte Ansätze zur Textverarbeitung in der Psycholinguistik zurück²⁾, außerdem auf internationale empirisch-statistische Überprüfungen der Leistungsdimensionen beim Lesen³⁾. Ausgehend von diesen Prämissen wird die Struktur von Lesekompetenz in der PISA-Studie wie im Kasten oben dargestellt modelliert.

Das Modell stellt die theoretisch angenommenen Teilleistungen des Leseverständnisses in hierarchischer Gliederung vor. Grundlegend ist die Unterscheidung von textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen: „Im ersten Fall sind die im Text enthaltenen Informationen ausreichende Grundlage“ für das Verstehen; „im zweiten Fall muss eine situationsadäquate Interpretation unter Rückgriff auf nicht im Text enthaltenes Vorwissen entwickelt werden“ (S. 82). Entsprechend wurden die Aufgaben im internationalen Test konstruiert – ihr Verhältnis betrug etwa 70 % zu 30 %. Zum Modell des Textverstehens gehören aber grundsätzlich

beide Leistungen. Sie werden auf der konkretesten Ebene des Modells ausdifferenziert in insgesamt fünf Kompetenz-Dimensionen. Im Ergebnisbericht wurden sie letztendlich zu nur drei empirisch unterscheidbaren Teildimensionen der Lesekompetenz zusammengefasst: *Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten*. Im nationalen Teil kam als eigener Bereich noch das *Lernen aus Texten* hinzu, das aber – weil es zusätzlich auf Gedächtnisleistungen rekurriert – eine eigene Struktur hat (vgl. S. 83 ff.).

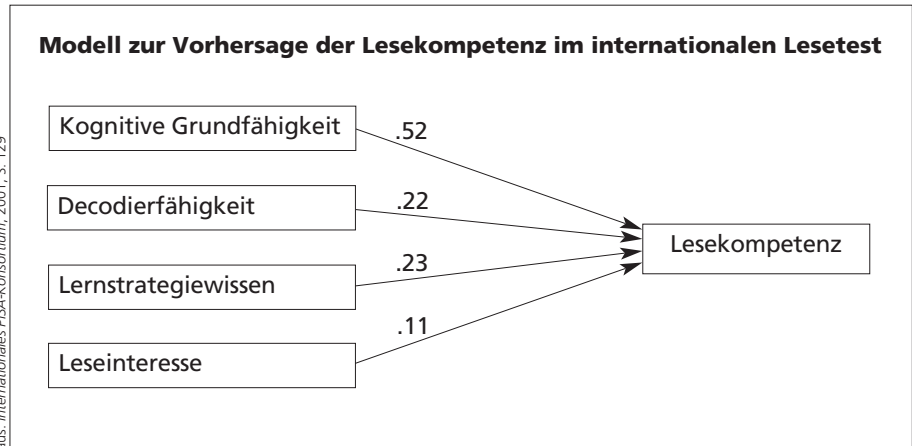
Im Hinblick auf das testzentrale, internationale Modell stellt *Reflektieren und Bewerten* die höchste Form des Textverständnisses dar, da es vom Leser verlangt, die Textinformationen mit eigenen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen. Dies entspricht den empirischen Ergebnissen, die die Kognitionspsychologie über den Leseprozess gewonnen hat.⁴⁾ Die differenzierte Betrachtung der Resultate in den drei unterschiedlichen Subdimensionen der Lesefähigkeit zeigt, dass deutsche Schüler und Schülerinnen im Ländervergleich insbesondere bei den Aufgaben größere Schwächen aufweisen, die das *Reflektieren und Bewerten*

von Texten erfordern (S. 103 f.). Lehrerinnen und Lehrer erfahren jeden Tag, wie voraussetzungsreich gerade das *Reflektieren und Bewerten* von Texten ist. Sie werden über die kognitive Leistung hinaus aber an motivationale und emotionale Aspekte des Leseverständnisses denken, etwa an die Fähigkeiten, vom Lesen einen persönlichen Gewinn zu erwarten, mit emotionaler Beteiligung zu lesen, auch an die Fähigkeit, über das eigene Textverständnis mit anderen zu sprechen; Aspekte von Lesekompetenz, die vor allem – aber nicht nur – im Literaturunterricht eine prominente Rolle spielen. Diese Dimensionen sind im Kompetenz-Modell der PISA-Studie, das auf die Messung von Leseleistung ausgerichtet ist, weitgehend ausgeblendet.

PISA: Lesetraining als didaktische Aufgabe

Im Interesse an der Ermittlung von Interventionsmöglichkeiten geht es PISA nicht nur um die Beschreibung, sondern auch um die Erklärung der gemessenen Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler im Lesen.

PISA kann und will in dieser Hinsicht weder familiensoziologische noch unterrichtsdidaktische Ursachenforschung betreiben. Vielmehr hält sich die Studie in der Aufklärung der Resultate eng an die theoretisch vorausgesetzte kogni-



tive Struktur der Leseleistungen selbst und berücksichtigt in der statistischen Auswertungsprozedur primär die Faktoren, von denen eine unmittelbare Beziehung zur gemessenen kognitiven Leseleistung angenommen werden kann. In diesem Rahmen wurden aufgrund verschiedener Zusatztests zwei Vorhersagemodelle für die Lesekompetenz errechnet: zum einen im Hinblick auf die Ergebnisse im internationalen, zum anderen im Hinblick auf die Ergebnisse im nationalen Test, der das Lernen aus Texten in den Mittelpunkt stellte.

Die resultierenden Vorhersagemodelle weisen die statistisch bedeutsamen Prädiktoren der Lesekompetenz aus. Dies sind die *kognitive Grundfähigkeit* als eine das Lesen übergreifende Intelligenz Voraussetzung, die *Dekodierfähigkeit* als die

lesespezifische Fähigkeit, die korrekte Bedeutung von Sätzen schnell zu erfassen, das *Lernstrategiewissen*, bezogen auf das Lernen aus Texten, und schließlich das *Leseinteresse*. Das errechnete Vorhersagemodell für die Ergebnisse des internationalen Tests (Varianzaufklärung 64 %) ist im Kasten oben dargestellt:

Der Faktor, der für die Vorhersage eindeutig das größte Gewicht hat, ist die kognitive Grundfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (gemessen als abstrakte räumliche und verbale Intelligenz). Es folgen das Lernstrategiewissen und die Dekodierfähigkeit. Das generelle Interesse am Lesen hat in Bezug auf die internationalen Testergebnisse einen zwar eigenständigen, aber nur geringen Vorhersagewert – in Bezug auf die Ergebnisse des nationalen Tests (Lernen aus Texten) bleibt es sogar ganz ohne Einfluss.

Maßnahmen zur Verbesserung der Lesekompetenz – dies ist im vorgegebenen Untersuchungsmodell nur konsequent – müssen sich auf bedeutsame und beeinflussbare Faktoren der Leseleistung konzentrieren. Daher gelten die didaktik-orientierten Empfehlungen der PISA-Studie vor allem dem Ausbau von Lernstrategiewissen. Dabei soll nicht nur die Anwendung von Lesestrategien und -techniken geübt werden wie Nacherzählen, Zusammenfassen, Fragenstellen an den Text, Klären von Unverstandenen, Vorhersagen von Textinhalten ... Es soll vielmehr auch die Bedeutung solcher Lese- und Lernstrategien vermittelt werden, sodass die Lernenden sie mehr und mehr selbstständig und bewusst zur Überwachung und Steuerung der eigenen Leseprozesse einsetzen können (vgl. S. 131 ff.; siehe dazu auch das Unterrichtsmodell von Baur-

PISA kann und will weder familiensoziologische noch unterrichtsdidaktische Ursachenforschung betreiben.



Foto: DIZ

Die PISA-Studie: Dreizehn Fragen – Dreizehn Antworten

Jürgen Baumann

*„Müssen wir jetzt Deutschland rausreißen.“
(Hauptschülerin, sehr ernst zu einer Studentin, die ihr einige Leseaufgaben aus der PISA-Studie vorgelegt hatte)*

1 Was hat die PISA-Studie mit Pisa zu tun, und wer hat die Studie in Auftrag gegeben?

Mit der Stadt in Italien hat die PISA-Studie nichts zu tun. PISA steht vielmehr für Programme for International Student Assessment. Dieses Projekt versucht, Schülerleistungen im internationalen Vergleich zu erfassen. Durchgeführt werden diese und vergleichbare Untersuchungen durch die OECD, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Es ist die Absicht der beteiligten Staaten, über die Ergebnisse solcher Untersuchungen Anhaltspunkte zur Verbesserung von Bildung, Schule und Unterricht zu erhalten.

2 Was wurde im Jahr 2000 erfasst und wie geht es weiter?

PISA 2000 hat bei 15-Jährigen gegen Ende der Pflichtschulzeit drei Bereiche erfasst: die Lesekompetenz als Schwerpunkt sowie die mathematische und die naturwissenschaftliche Grundbildung. Vergleichbare Untersuchungen mit wechselnder Schwerpunktsetzung sollen künftig alle drei Jahre stattfinden (also 2003, 2006 ...).

3 Worin sehen die Autoren die Bedeutung der Studie – insbesondere der zur Lesekompetenz?

Hinreichendes Leseverständnis wird als notwendig erachtet, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln und um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (S. 80)¹⁾.

4 Was versteht die Studie unter Lesekompetenz?

Die Studie geht davon aus, dass es für das Lesen – unabhängig vom jeweiligen Bildungssystem und von Lehrplänen – grundlegende Fähigkeiten gibt. Wer lesen kann, ist fähig, Informationen aus Texten zu entnehmen, Aussagen zu verstehen und auch den Inhalt sowie die Form von Texten zu deuten und zu bewerten. Das gilt für verschiedene Lesesituationen und Textsorten. Die Studie unterscheidet „kontinuierliche“ und „nicht-kontinuierliche“ Texte. Kontinuierliche Texte sind Texte, die man Wort für Wort, Zeile für Zeile liest (Beispiel: Sachtexte, Briefe); nicht-kontinuierliche Texte sind Texte, bei denen man die Informationen an verschiedenen Stellen entnimmt und wo der Text einen ersten Überblick über einen Sachverhalt ermöglicht (Beispiele: Tabellen, Schaubilder; vgl. S. 80 ff.).

5 Kann die Befragung in Deutschland als repräsentativ bezeichnet werden?

Der Auswahl der befragten 15-Jährigen in Deutschland liegt ein sorgfältiges Verfahren zugrunde, das unserem stark gegliederten Schulsystem Rechnung trägt. Alle 220 Schulen, die nach einem mehrstufigen Verfahren ausgewählt wurden, beteiligten sich an der Studie. Die Ergebnisse einer Schule blieben schließlich unberücksichtigt, weil sich dort zu wenig Schülerinnen und Schüler am Test beteiligten. Die Befragung ist trotzdem für Deutschland repräsentativ (S. 36 ff.).

6 Wie ist die Studie durchgeführt und wie ist mit den Schulen zusammengearbeitet worden?

Organisation und Durchführung der Untersuchung wurden durch drei Gruppen vorgenommen. Die Leitung hatte in Absprache mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ein unabhängiges Datenzentrum in Hamburg. Testleiterinnen und Testleiter waren Studierende höherer Semester (Lehramt, Psychologie, Erziehungswissenschaft), die zuvor von Mitarbeitern des Datenzentrums geschult worden waren. Beide Gruppen wurden durch Lehrer als Schulkoordinatoren unterstützt, die die Schulleitungen der beteiligten Schulen vorgeschlagen hatten. Der Test fand im Mai bis Juni 2000 jeweils an zwei Tagen im Beisein des Schulkoordinators oder der Schulkoordinatorin statt, wobei pro Schule im Durchschnitt je 23 per Zufall ausgewählte Schülerinnen und Schüler an den Tests teilnahmen (S. 53 ff., S. 514).

7 Haben sich die Schülerinnen und Schüler bei dieser Untersuchung überhaupt angestrengt?

Nach den Ergebnissen einer Zusatzuntersuchung, die vor der PISA-Studie durchgeführt wurde, ist diese Frage zu bejahen. Schülerinnen und Schüler von drei Gymnasien und fünf Hauptschulen lösten ausgewählte Mathematik-Aufgaben unter vier unterschiedlichen Voraussetzungen: Einer Gruppe wurde gesagt, dass sie an einer Bildungsstudie mitwirke, einer zweiten wurde die Rückmeldung der Ergebnisse zugesagt, einer dritten wurde mitgeteilt, dass der Test eine Klassenarbeit ersetze und benotet würde, einer vierten wurde Geld (je 10 DM) versprochen, wenn der Einzelne besser abschneide als sonst im Fach Mathematik. Weder unter den Gymnasiasten noch unter den Hauptschülern konnten Unterschiede in der Testmotivation festgestellt werden (S. 60 ff.).

8 Über welche Lesekompetenz verfügen 15-Jährige an deutschen Schulen?

Die Ergebnisse wurden in allen Ländern auf fünf Lese-stufen bezogen, wobei Lesestufe 5 auf hervorragende Lesefähigkeiten verweist. 15-Jährige an deutschen

Schulen schneiden nicht gut ab: Lediglich 28 % erreichen die Stufen 4 und 5, womit insgesamt nur unsere besten Leserinnen und Leser das Niveau vorzüglicher Leserinnen und Leser jener Länder erreichen, die dem OECD-Durchschnitt entsprechen. 10 % der deutschen Schülerinnen und Schüler bewältigen noch nicht einmal Lesestufe 1, insgesamt 23 % bewegen sich mit ihren Ergebnissen unter Stufe 2. Zudem haben 26 % der deutschen Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten, Gelesenes zu reflektieren und zu bewerten. Die Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler streuen beträchtlicher als in allen anderen Ländern.

9 Sagen die Ranglisten etwas aus zum jeweiligen Leistungsstand in den einzelnen Ländern?

Eher nicht. Da jede Messung einen (errechenbaren) Messfehler enthält, ist jede Rangliste nach Punkten problematisch – insbesondere dann, wenn die Werte dicht beieinander liegen. Außerdem setzt der quantitative Umfang der Stichproben solchen Ranglisten Grenzen. Aus dem Ländervergleich lässt sich lediglich ablesen, dass die Leseleistungen der deutschen 15-Jährigen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen. 15 von 31 Ländern schneiden beim Lesen deutlich besser ab als Deutschland, nur 5 Länder weisen eindeutig schlechtere Ergebnisse auf (vgl. S. 108 ff.).

Darüber hinaus wären die kulturellen Unterschiede zwischen einzelnen Ländern bei einer angemessenen Würdigung zu berücksichtigen – etwa die im Vergleich mit vielen anderen Ländern längere Schulzeit in Deutschland, die unterschiedliche Entwicklung der Jugendlichen in einzelnen Gesellschaften, das Freizeitverhalten der Heranwachsenden oder der Stellenwert, der dem Lesen zugewiesen wird.

10 Haben die Verantwortlichen der PISA-Studie die schwierigen Bedingungen an deutschen Schulen berücksichtigt?

Bei der Ziehung der Stichprobe sind Bedingungen wie Klassengröße, Sitzenbleiber, Anteil an Migrantenkindern berücksichtigt worden. Von vornherein vom Test ausgeschlossen wurden zudem die Schülerinnen und Schüler, die als Zuwanderer weniger als ein Jahr in Deutschland am Deutschunterricht teilgenommen hatten (S. 514).

11 Worauf sind die Ergebnisse zurückzuführen?

In einem ersten Schritt beschreibt die Studie lediglich, welche Leseleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt (2000) in über 30 Ländern ermittelt werden konnten. Ansonsten halten sich die Autoren streng an die mathematisch-statistische Grundregel: Selbst errechnete hohe Zusammenhänge (Korrelationen) müssen noch nichts über Ursache und Wirkung oder inhaltliche Beziehungen zwischen zwei Größen aussagen. Das heißt, dass der in der Studie zweifelsfrei ermittelte Zusammenhang zwischen Leseleistung und sozialer Herkunft nicht schlicht monokausal interpretiert werden darf. Etwa in die Richtung: Sozial schwache

(oder überdurchschnittliche) soziale Herkunft bestimmt allein und ausschließlich den jeweiligen Grad der Lesekompetenz.

12 Ist die PISA-Studie wirklich unanfechtbar und über jeden Zweifel erhaben?

Natürlich nicht. Die PISA-Studie ist nur eine Momentaufnahme, die wie beim Fotografieren eine bestimmte Situation festhält. Dieser Schnappschuss bildet gewiss nicht die Realität in ihrer Komplexität ab, doch verzerrt sie diese auch nicht bis zur Unkenntlichkeit oder Beliebigkeit. Was das Konzept und die Aufgaben betrifft, ist die PISA-Studie außerdem ein Kompromiss hinsichtlich der Vorstellungen, die in den beteiligten Ländern akzeptiert werden. Die Vergleichsuntersuchung gilt demnach lediglich im Rahmen des vereinbarten Begriffs der Lesekompetenz.

Die PISA-Studie erfasst fächerübergreifende Kompetenzen und bezieht sich – psychologisch und pädagogisch inspiriert – vor allem auf das Lernen. Aus fachdidaktischer Sicht ist der Nutzen begrenzt, die Studie gibt allerdings wichtige Impulse, über das Lesen und den Deutschunterricht intensiver nachzudenken. Die Studie selbst kommt über einige Anregungen und Vorschläge nicht hinaus (S. 131–134).

13 Welche Folgerungen werden in Deutschland aus der Studie gezogen, welche sollten Deutschlehrerinnen und -lehrer ziehen?

Ärgerlich ist der verbreitete Mechanismus, alles mit PISA in Verbindung zu bringen – die Familienverhältnisse, den Fernsehkonsum, die Lehrerschaft. Kaum weniger ärgerlich: Im bildungspolitischen Umfeld sucht sich jeder das heraus, was ihm in seine vertraute Einschätzung passt: Entscheidungen für oder gegen das gegliederte Schulsystem, für oder gegen eine strafte Auslese, für mehr Bildungsausgaben oder gegen die unsachgemäße Verwendung von Steuergeldern.

Und was ergibt sich ernstlich? Der Schock wirkt nach in einem Land, das sich aufgrund seines Wohlstands und seiner Bildungstradition anderen oft genug überlegen gefühlt hat. Für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer ist wichtig, was die Studie selbst an Konsequenzen erörtert (Seite 131 ff.):

- ◆ insbesondere die bessere Förderung schwacher Leserinnen und Leser;
- ◆ die Verbesserung von Lern-Lese-Strategien und des inhaltlichen Interesses beim Lesen;
- ◆ die Verbesserung der diagnostischen Fähigkeiten von Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern;
- ◆ die Verbesserung der Lesemotivation und der Grundeinstellung zum Lesen.

Anmerkung

¹⁾ Die Seitenangaben beziehen sich auf: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich 2001.



lich war.

Lesekompetenz als Teilhabe an kultureller Praxis

PISA versteht Lesen durchaus auch in dem Sinne, dass der Umgang mit Schriftlichkeit in unserer Kultur eine grundlegende Form der Weltaneignung darstellt, einen spezifischen Horizont des Weltverstehens und der Erfahrungsverarbeitung eröffnet (vgl. S. 20). Der Gedanke der Enkulturation in die Welt der Schrift als Bedingung der Entwicklung von Subjekten zu kultureller Teilhabe spielt aber, wie gezeigt, im dominierend pragmatischen Ansatz und kognitionszentrierten Modell von Lesekompetenz nur in eingeschränktem Maße eine Rolle.

Um es noch einmal klar zu sagen: Ich halte die Untersuchung PISA 2000 für einen Meilenstein der international vergleichenden Schulleistungsforschung und in diesem Rahmen auch der Leseforschung. Die Studie ist explizit theoretisch fundiert, ihre Daten wurden außerordentlich sorgfältig erhoben und nach allen Regeln der Kunst ausgewertet. Um die Auseinandersetzung mit den unerfreulichen Ergebnissen kommt die Fachdidaktik nicht herum – im Gegenteil: Sie kann ihr nur nützlich sein. Etwas anderes ist es, auf den Unterschied zwischen dem „Literacy“-Modell der Studie und dem der Fachdidaktik hierzulande geläufigen Konzept sprachlich-literarischer Bildung hinzuweisen, von dem die PISA-Autoren schon in der Einleitung sagen, dass „PISA keine annähernd erschöpfende Auskunft über diesen zentralen Bereich der Allgemeinbildung“ zu geben beanspruche (S. 21).

Diese Begrenzung unterscheidet den Fokus der Leistungsmessung im Lesen vom Aufgabenprofil der schulischen Lesedidaktik, die erstens in eine umfassende kulturelle Praxis einzuführen hat, zu der nicht nur das (kognitive) Verständnis von Texten, sondern der gesamte kommunikative Handlungszusammenhang gehört, in den das Lesen normalerweise eingebettet ist. Enkulturation in die Lesekultur meint ja, dass den „Novizen“ ein Mitgliedschaftsangebot gemacht wird, das sie in die Lage versetzt, all die Erfahrungen mit dem Lesen zu machen, die zur unverkürzten Teilnahme an der Literalität gehören. Zweitens hat die Didaktik die ontogenetische Perspektive des Erwerbs von

Eine Zusatzuntersuchung zeigte, dass die 15-Jährigen sich bei den PISA-Tests durchaus angestrengt haben.

mann und Müller in diesem Heft). An ihren Interventionsempfehlungen – zu denen übrigens auch die Verbesserung der Diagnosefähigkeit der Lehrenden gehört – zeigt sich noch einmal sehr klar die kognitionstheoretische Orientierung der PISA-Studie. Der Nutzen dieser Orientierung für eine kritische Selbstreflexion aller, die Deutschunterricht in Fachdidaktik und Schule gestalten, steht für mich außer Frage: Sie macht klar, dass es beim Textverstehen um die genaue Rekonstruktion des Textsinns von der Worterkennung bis zur globalen Kohärenzherstellung, Textsortenkenntnis, Reflexion der Textintention und Einordnung des Textsinns in größere Zusammenhänge geht. Sie geht – wie die neuere Lesesozialisationsforschung auch – davon aus, dass es Sprach- und Literaturunterricht in dieser Hinsicht mit denselben Grundfähigkeiten zu tun haben, dass also die Unterschiede in der Rezeption non-fiktionaler und fiktionaler Texte in kognitiver Hinsicht nachrangig sind.⁵⁾ Sie belegt, dass sich allgemeine Lesefähigkeiten nach dem Schriftspracherwerb eben nicht selbstläufig weiterentwickeln, sondern dass wir auf Lesetraining – auch im anspruchsvollen Sinne der metakognitiven Überwachung und Kontrolle des eigenen Textverständnisses – als wichtigen Aspekt der Leseförderung in allen Schulstufen in Zukunft mehr Wert legen müssen. Dennoch sieht auch PISA einen zweiten Ansatzpunkt der Leseförderung beim Leseinteresse und

empfiehlt – über das eigene Kompetenzmodell im Grunde hinausgehend – zur Verbesserung der Leseleistungen der Heranwachsenden eine Stärkung von „Lesekultur“ als „insgesamt leseförderliche[r] und -motivierende[r] Haltung von Familien, Schulen und außerschulischen gesellschaftlichen Institutionen“ (S. 133). Damit werden fachdidaktische Vorschläge zur vernetzten, „systemischen“ Leseförderung aufgenommen und bestätigt, die inzwischen in viele – wenn auch offenbar nicht genügend viele – Schulen Eingang gefunden haben.⁶⁾ „Mit Lesekultur ist [...] eine von vielen Seiten getragene Einstellung dem Lesen gegenüber [gemeint], die sich in leseförderlichen Lesepraxen sowie in vielfältigen Anregungen und Unterstützungsmöglichkeiten äußert, so zum Beispiel in Form von Gesprächspartnern, um Verständnisschwierigkeiten auszuräumen, um Leseindrücke auszutauschen oder das eigene Urteil zu schärfen.“ (S. 133) Leseförderung in diesem Sinne wird als zweite wichtige Interventionsoption empfohlen, obwohl ihre Begründung in konzeptueller Hinsicht über den PISA-Ansatz deutlich hinausgeht (S. 134). Es gibt – so darf man folgern – gute Gründe, den Lese- und Literaturcurricula der Schule einen weiteren Begriff von Lesekompetenz zugrunde zu legen, als dies im Rahmen des pragmatischen Grundbildungsverständnisses und kognitiven Lesekonzepts in der internationalen Leistungsmessung durch PISA mög-

Foto: dpa

Lesekompetenz zu berücksichtigen. Sie muss daher entwicklungsspezifische motivationale und emotionale Bedingungen auf Leserseite besonders beachten und nicht zuletzt Kontexte für das Aushandeln von Bedeutungen in Anschlusskommunikationen mit anderen bereitstellen (vgl. dazu das Modell von Feilke in diesem Heft). Von der Lese- und Literaturdidaktik muss drittens die Formulierung der normativen Zielvorstellungen erwartet werden, die sich mit dem Begriff der Lesekompetenz im Hinblick auf Subjektbildung als historisch veränderlicher normativer Idee verbinden.

Aus dem unübersichtbaren Unterschied zwischen Leistungsmessung und sprachlich-literarischer Bildung der Subjekte ergibt sich unabwiesbar die Notwendigkeit, für das Lesecurriculum der Schule einen weiteren Horizont vorzusehen als den der Übung der Teilleistungen des Lesens, die im Kompetenzmodell von PISA vorgesehen sind, sowie ihrer lernstrategischen Verbesserung und Kontrolle.

In kulturwissenschaftlicher Perspektive erweist sich die in PISA für

die Lesekompetenz angesetzte dimensionale Struktur als ergänzungsbedürftig. Als Moment realer kultureller Praxis umfasst das Lesen eben nicht nur kognitive Prozesse. Zu seiner Aufnahme bedarf es der Motivation, Textverstehen wird von Emotionen begleitet, Reflexionen und Bewertungen münden ein in Anschlusskommunikationen, die allererst die Verbindung herstellen zwischen dem Lesen und der von PISA postulierten Teilhabe der Leser an gesellschaftlicher Kommunikation. Wenn der Unterricht die Einführung in eine alltagskulturelle Praxis zum Ziel hat, muss er durchlässig sein für alle Dimensionen dieser Praxis. Daher braucht er zur Orientierung ein reichhaltigeres Lesekompetenzmodell.

Um dieses zu umreißen, greife ich im Folgenden zurück auf Ergebnisse der neueren Lesesozialisationsforschung, die sich in interdisziplinärer Zusammenarbeit um die Bestimmung prototypischer Merkmale von Lesekompetenz bemüht hat.⁷⁾ Es geht dabei vorerst nicht um die Frage, ob sich diese Merkmale faktorenanalytisch-quantitativ un-

terscheiden lassen, sondern um ihre phänomenale Bedeutung in beobachtbarer und erlebbarer kultureller Praxis.

Außer den von PISA veranschlagten kognitiven Teildimensionen der Lesekompetenz ist danach zusätzlich erstens die *Lesemotivation* zu beachten. Es geht dabei um die Fähigkeit, schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen, ihnen mit einer positiven Tzifikationserwartung zu begegnen, in der Rezeption Zielstrebigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis nach Verstehen aufrechtzuerhalten, von der Überzeugung auszugehen, dass Lesen auch im interpersonalen Kontext sinnvoll ist. Lesemotivation ist in dieser Sicht nicht nur eine Hintergrundvariable für Leseleistung (in diesem Sinne berücksichtigt PISA das Leseinteresse), sondern das Motivierte-Sein zum Lesen ist selbst ein Teil von Lesekompetenz. Als zweiter unverzichtbarer Teilaspekt des Lesens als kultureller Praxis ist die *emotionale Dimension* zu ergänzen. Sie betrifft die Fähigkeit, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Erfahrungen und

Zum Thema PISA würden wir vorschlagen: nachschlagen.

Welcher Name fällt Ihnen zuerst ein, wenn Sie an Wörterbücher denken? Sehen Sie. Das kommt daher, weil der Duden das meistverwendete Wörterbuch Deutschlands ist. Übrigens: Beim Gedanken an interaktive Lernhilfen, Online-Services und telefonische Sprachberatung dürfte es Ihnen bald ebenso gehen!
www.duden.de



Duden. Auf ihn können Sie sich verlassen.

Um zu Lesern zu werden, müssen Kinder die Erfahrung machen können, dass Lesen ihre Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich-ästhetischem Erleben und Selbstaufklärung betrifft.

Gefühlserlebnisse mit der Lektüre zu verbinden (von verschiedenen Formen der Identifikation bis hin zur Freude an der kognitiven Durchdringung der Texte), das Vermögen, bei Schwierigkeiten Unlust zu balancieren, nicht zuletzt die Fähigkeit zum ästhetischen Wahrnehmen und Genießen. Diese Aspekte sind bisher vor allem in der Literaturdidaktik beachtet worden.⁸⁾ Auch Sachtexte werden aber mit emotionaler Beteiligung gelesen, auch hier ist die Dimension der Emotionen eine wichtige Facette der Rezeptionskompetenz. Schließlich ist drittens dem kognitivistischen Lesekompetenzmodell von PISA die interaktive Dimension hinzuzufügen, die *Fähigkeit zu Anschlusskommunikationen*. Das meint die Fähigkeit, sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen, zur Toleranz bei unterschiedlichen Interpretationen, zum Aushandeln von Bedeutungskonsensen. Das Literaturgespräch im Unterricht hat ja nicht nur den schulspezifischen Sinn der Überprüfung der „Richtigkeit“ von Textrezeptionen. Viel wichtiger ist es als Einübung in die Verständigung über Verstandenes als soziale Ko-Konstruktion von Bedeutungen. In diesem Sinne wird auch außerhalb der Schule erst über Anschlusskommunikationen die Verbindung zwischen individueller Lektüre und Lesekultur sowie der Teilhabe der Leserinnen und Leser am kulturellen und gesellschaftli-

chen Leben hergestellt.⁹⁾

Die Ergänzungen sollten deutlich machen: Das kulturwissenschaftlich orientierte Modell von Lesekompetenz, das die neuere Lesesozialisationsforschung entwickelt hat, ist nicht nur eine theoretisch produktive Erweiterung der kognitivistischen Perspektive von PISA. Es stellt auch das didaktisch brauchbarere Konzept bereit, da der Prozess des Kompetenzerwerbs ohne die Berücksichtigung motivationaler, emotionaler und interaktiver Dimensionen des Textverstehens nur schwer zu fördern ist. Lesetraining zur Leistungsverbesserung im kognitiven Bereich ist nötig und bringt, wenn es erfolgreich ist, Schülerinnen und Schülern natürlich auch emotionalen und sozialen Gewinn. Als in unserer Kultur eingebürgerte Form des Weltverstehens und Symbolgebrauchs ist das Lesen jedoch mehr als ein Lernwerkzeug für externe Zwecke und entsprechend ist die Lesedidaktik auf die Berücksichtigung und Förderung von Teilkompetenzen in allen genannten Bereichen angewiesen: im Bereich der Motivationen, der Kognitionen, der Emotionen, der Reflexionen und der Anschlusskommunikationen. Für die Teilnahme an der Lesekultur sind Kompetenzen in allen diesen Bereichen nötig. Erst in ihrer Gesamtheit gewährleisten sie das, was das Lesen auch im Medienzeitalter als zentrale Bedingung für die Teilhabe an kultu-

reller und gesellschaftlicher Praxis unverzichtbar macht.

Nach allem, was wir über die Lesesozialisierung bisher wissen, ist für die ontogenetische Perspektive des Erwerbs von Lesekompetenz ein über die kognitiven Teilfähigkeiten hinaus erweitertes Modell der Leseentwicklung unverzichtbar. Ob ein Kind zum Leser oder zur Leserin wird, ist vor allem davon abhängig, ob es die Erfahrung machen kann, dass das Lesen seine Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich-ästhetischer Erfahrung und Selbstaufklärung betrifft und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht.¹⁰⁾ Über die für das Lesen im Alltag konstitutiven Momente der Motivationen, Emotionen und Anschlusskommunikationen darf auch die Didaktik im Interesse der Unterstützung des Erwerbsprozesses keinesfalls hinwegsehen. Im Gegenteil: Sie muss bemüht sein, die Verbesserung kognitiver Textverarbeitungskompetenzen so eng wie möglich mit Lesemotivationen, emotional involvierten Lektüreerfahrungen und auch sozio-kommunikativ befriedigenden Prozessen der Anschlusskommunikation zu verbinden. Leseförderungskonzepte sind daher nicht auf die Verbesserung der Informationsverarbeitungskompetenz zu beschränken, sondern müssen neben der Leseübung immer auch die Einbindung des Lesens in die Lebenswelt der Heranwachsenden und in die Kommunikations-



Foto: dpa

PISA Lesetraining

Grundkurs 1 + 2, Mittelkurs 1 + 2, Aufbaukurs 1 + 2

Lesen ist der Anfang von allem. In jedem Heft im Format A4 werden 8 exemplarische Lesestrategien geübt und mit den Lösungsseiten abgesichert. Der Schüler baut seine persönliche Lesekompetenz selbstständig auf.

64 Lernkärtchen stützen diesen Prozess und das Wiederholen mit der **PISA-Lernbox** sichert den Lernerfolg dauerhaft ab.



Martina Oberhauser/Jörg Knobloch

Grundkurs 1
Rund ums Wasser (Nr. M131 • 5,00 €)

- ① Wörter erkennen
- ② Wörter aufbauen/Blickspanne erweitern
- ③ Blickspanne erweitern
- ④ Wortbedeutungen erfassen
- ⑤ Informationen ermitteln (1)
- ⑥ Informationen ermitteln (2)
- ⑦ Textbezogenes Interpretieren
- ⑧ Differenzierte Auseinandersetzung mit einem Text

Martina Oberhauser/Jörg Knobloch

Grundkurs 2
Aus der Welt der Tiere (Nr. M132 • 5,00 €)

Petra Schmidmeier/Jörg Knobloch

Mittelkurs 1
Rund um den Sport (Nr. M134 • 5,00 €)

Petra Schmidmeier/Jörg Knobloch

Mittelkurs 2
Dinosaurier (Nr. M135 • 5,00 €)

Jörg Knobloch

Aufbaukurs 1
Aus der Steinzeit (Nr. M137 • 5,00 €)

Jörg Knobloch

Aufbaukurs 2
Origami und Technik (Nr. M138 • 5,00 €)

Das PISA-Lernsystem: Jedes Heft hat
+ 8 typische Beispielaufgaben
+ 8 Schritt-für-Schritt-Lösungshilfen
+ 64 Lernkärtchen
+ 1 PISA-Lernbox **und kostet nur 5,00 €!**

Hiermit bestelle ich die links mit einer Mengenangabe versehenen Materialien (zzgl. 3,50 € Versandkostenpauschale).

Bestellliste

bitte kopieren und senden an:

mehrzu-Versandbuchhandlung, Düserweg 1a, 26180 Rastede

Fon 01805-mehrzu = 01805-634798 (bundesweit zum Ortstarif 0,12 €/min)

Fax 04402-926350; E-Mail: bestellung@mehrzu.de

Menge	Bestell-Nr.	Preis
Lesetraining Grundkurs 1	M131	5,00 €
Lesetraining Grundkurs 2	M132	5,00 €
Lesetraining Mittelkurs 1	M134	5,00 €
Lesetraining Mittelkurs 2	M135	5,00 €
Lesetraining Aufbaukurs 1	M137	5,00 €
Lesetraining Aufbaukurs 2	M138	5,00 €
Lerntraining Deutsch Klasse 1	M101	5,00 €
Lerntraining Deutsch Klasse 2	M102	5,00 €
Lerntraining Deutsch Klasse 3	M103	5,00 €
Lerntraining Deutsch Klasse 4	M104	5,00 €
Lerntraining Deutsch Klasse 5	M105	5,00 €
Lerntraining Deutsch Klasse 6	M106	5,00 €
Lerntraining Deutsch Klasse 7	M107	5,00 €
Lernsystem 3-Fächer-PISA-Lernbox	M150	2,00 €
Lernsystem 3-Fächer-PISA-Lernbox 10er-Pack	M151	17,50 €

PISA Lerntraining

Deutsch Grundschule und Sekundarstufe

Rechtschreibung, Grammatik und Lesefertigkeit werden exemplarisch geübt. 8 lebensnahe Aufgaben zum geltenden Lehrplan werden mit Hilfe der 8 Schritt-für-Schritt-Lösungsblätter vom Schüler selbstständig erarbeitet. Seine individuelle Lösungsstrategie sichert er mit Hilfe der 64 Lernkärtchen an ähnlichen Beispielen ab. Die **PISA-Lernbox** bringt das neue Wissen direkt ins Langzeitgedächtnis.



Katharina Flick

Deutsch Klasse 1
In und ums Haus (Nr. M101 • 5,00 €)

- ① Anlaut hören
- ② Laut in der Wortmitte hören
- ③ Wie hört das Wort auf? Sprich deutlich
- ④ Selbstlaute in der Mitte
- ⑤ Sprechrhythmus, Wörter finden
- ⑥ Wortbausteine, Signalgruppen
- ⑦ Mehrzahlformen
- ⑧ Verben: Reimwörter

Katharina Flick

Deutsch Klasse 2
Es tut sich was (Nr. M102 • 5,00 €)

Katharina Flick

Deutsch Klasse 3
In der Schule (Nr. M103 • 5,00 €)

Katharina Flick

Deutsch Klasse 4
In die Welt hinein (Nr. M104 • 5,00 €)

Marc Böhmman

Deutsch Klasse 5
Besondere Tiere (Nr. M105 • 5,00 €)

Marc Böhmman

Deutsch Klasse 6
Schule und Leben (Nr. M106 • 5,00 €)

Marc Böhmman

Deutsch Klasse 7
Freizeit und Familie (Nr. M107 • 5,00 €)

Name: Vorname:

Schule z. Hd. von:

Straße:

PLZ: Ort:

Fon: Fax:

E-Mail:

Geburtsdatum: ____/____/____

Ich bin ☐ Lehrer/in ☐

Ich zahle ☐ nach Rechnungseingang binnen 14 Tagen
☐ per Lastschriftinzug (jederzeit widerrufbar)

Konto-Nr. BLZ:

Kreditinstitut:

Kontoinhaber:

Gerade die Schülerinnen und Schüler, in deren sozialem Umfeld das Lesen eine geringe Rolle spielt, brauchen Unterstützung durch leseförderliche Bedingungen in Schule und Unterricht.



Foto: dpa

kultur der Gegenwart mit bedenken.

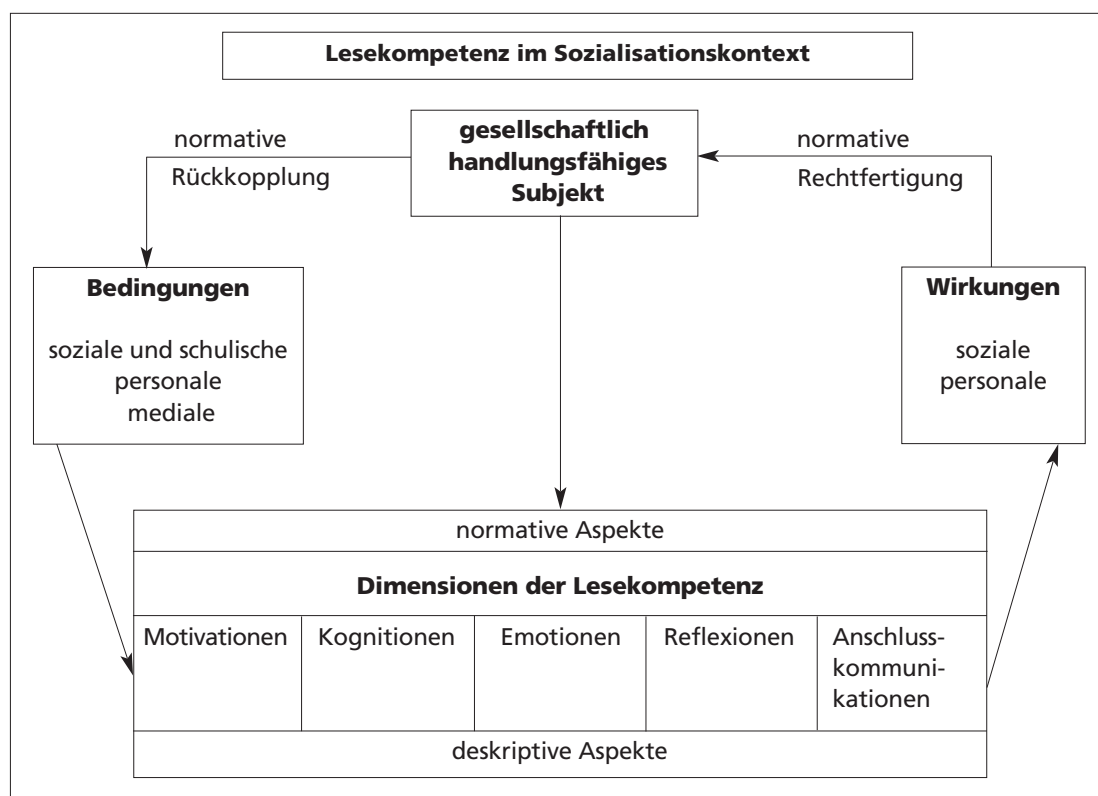
Lesekompetenz in einem umfassenden kulturellen Zusammenhang: Voraussetzungen, Wirkungen und die normative Leitidee des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts

Für die Orientierung pädagogischer Prozesse ist ein Konzept von Lesekompetenz unerlässlich, das außer der beschriebenen Erweiterung der kognitiven Lese-Leistungsperspektive um motivationale, emotionale und interaktive Teildimensionen der Textrezeption die dem Lese-prozess logisch vorauslaufenden *Bedingungen* und nachfolgend erwarteten *Wirkungen* in die Modellstruktur einbezieht. Zusätzlich muss das Konzept die *normative Leitidee* explizit machen, an der pädagogischen Prozesse der Bildung schriftsprach-

licher Kommunikationsfähigkeit letztlich orientiert sind.

Anhand eines solchen umfassenden Modells der Lesesozialisation kann man sowohl die Probleme verorten, die den Kompetenzerwerb behindern, als auch die Dimensionen bestimmen, in denen Wirkungen erwartet werden. Schließlich tritt eine normative Annahme ins Blickfeld, die in allen Definitionen von Lesekompetenz mehr oder weniger unausgesprochen enthalten ist. Es handelt sich um die Idee eines wie auch immer „gebildeten“ Subjekts als eines Menschen, für dessen Umgang mit der Welt die aktive Teilnahme an schriftsprachlicher Kommunikation kategoriale Bedeutung hat. Diese Subjektidee ist, wie uns Medien- und Subjektivitätstheorien lehren, in ihrem Gehalt nicht unabhängig vom Wandel der symbolischen Umwelten. Und so kann man auch

die Frage auf die Zukunft öffnen – ob es im Leben der Heranwachsenden, mit denen wir es heute und in den nächsten Jahrzehnten zu tun haben, tatsächlich (noch) so ist, dass die Lesekompetenz einen unverzichtbaren Beitrag zu ihrer Subjektbildung – respektive sozialen und kulturellen Handlungsfähigkeit – leistet. Ein Modell der Lesesozialisation, das diese Bezüge ausweist, ist im Kontext des DFG-Schwerpunktprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ diskutiert worden¹¹⁾. Es könnte wie im Kasten unten dargestellt aussehen. Die Bedingungsseite des Modells zeigt noch einmal, dass gerade die Schülerinnen und Schüler, in deren sozialem Umfeld das Lesen eine geringe Rolle spielt, eine konzentrierte Unterstützung durch leseförderliche Bedingungen in der Schul- und Unterrichtskultur brauchen.



Hier insbesondere müssen neben den kognitiven die motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen der Lesekompetenz große Beachtung finden. Dabei sind außer den gedruckten Texten und den Büchern auch die modernen Medien einzubeziehen, die für Heranwachsende heute oft den Kontext des Lesens bilden. Es geht bei der Leseförderung nicht zuletzt um die Anbahnung positiver Leseerfahrungen, die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit schriftsprachlichen Texten sowie um die Stabilisierung von Lesegewohnheiten. Kompetente Leser haben im Allgemeinen schon in der familialen Sozialisation die Erfahrung gemacht, dass das Lesen im sozialen Zusammenhang Sinn macht, indem es Anknüpfungspunkte bietet für Anschlusskommunikationen, das heißt für den produktiven Austausch über Gelesenes mit anderen.¹²⁾ Dabei haben sie gelernt, dass das Lesen ihnen hilft, eigene Entwicklungsprobleme und Lebensthemen zu bearbeiten, über die Welt nachzudenken, sich eigener Wünsche und Einstellungen zu vergewis-

sern.¹³⁾ Sie haben gemerkt, dass Lesen ästhetische Erfahrung vermitteln und auch nur einfach Freude machen kann. Diese Erfahrungen muss der Deutschunterricht heute kompensatorisch oft erst ermöglichen. Dass 42 % der von PISA befragten deutschen Jugendlichen von sich selbst sagen, sie würden überhaupt nicht zum Vergnügen lesen (S. 113 ff.), zeigt das Problem in aller Schärfe. Der Deutschunterricht kann ihm nur mit einer breiten Palette von Vermittlungsmethoden sowie einem Angebot unterschiedlicher Textsorten und Medien begegnen. Zu berücksichtigen sind auf jeden Fall motivierende, unterhaltsame und gut geschriebene Texte der Kinder- und Jugendliteratur, in diesem Feld außerdem nicht nur fiktionale, sondern auch Sachtexte. Die Verbindung zur außerschulischen Lektüre ist herzustellen, bei jüngeren Kindern ist Elternberatung hilfreich. Unerlässlich ist auch die Zusammenarbeit mit den anderen Fächern in einem insgesamt vernetzten, systemischen Konzept der Leseförderung.¹⁴⁾

Alle diese Anstrengungen gelten der Sicherung soziokommunikativer und personaler Qualifikationen, die wir uns als Wirkungen denken, die mit Lesekompetenz verbunden sind. Explizieren wir die Wirkungsseite des Modells, so sind in sozialer Hinsicht etwa Informiertheit, Fähigkeit zur Weiterbildung, politisches Interesse, Kritikfähigkeit, kulturelles Gedächtnis zu nennen, auf der personalen Ebene etwa die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Artikulations- und Ausdrucksfähigkeit, Vorstellungsfähigkeit, ästhetische Genussfähigkeit. Grundsätzlich ist es das Gesamt der Wirkungen, die wir didaktisch mit dem Begriff sprachlich-literarischer Bildung verknüpfen. Das Modell macht im Hinblick auf die Wirkungsseite nun aber zweierlei deutlich: Zum einen zeigt es, dass wir es größtenteils mit empirisch durchaus überprüfbaren Wirkungen der Lesekompetenz zu tun haben. Für die Deutschdidaktik ist es nicht nur legitim, sondern auch nötig, ihre Kernannahmen explizit zu machen und – soweit möglich – einer empirischen Überprüfung auszusetzen. Das würde in einer sich

Deutsch

Null Peilung ?

Jetzt aber mentor!



mentor Übungsbuch
Aufsatz: Sachtexte und
erzählende Prosa interpretieren
9./10. Klasse
3-580-63819-X, € 7,95 [D]



mentor Lektüre Durchblick
Alfred Andersch:
Sansibar oder der letzte Grund
3-580-63330-9, € 4,95 [D]

mentor Übungsbücher – das praktische Fitness-training vor der Klassenarbeit!

- Gezieltes Üben eines Themenbereichs pro Band
- Übersichtliche Lernportionen, heraustrennbarer Lösungsteil u.v.m.

mentor Lektüre Durchblicke – Hintergrund-informationen auf einen Blick!

- Überzeugende Interpretationen
- Schaubilder zu Personen und Aufbau

Gesamtverzeichnis und Lehrerprüf-exemplare (20 % Ermäßigung) bei:

mentor Verlag
Postfach 40 11 20 · 80711 München
Tel. 0 89/360 96-333 · Fax 0 89/360 96-258

Außerdem gibt's für Deutsch:
Lernhilfen, Abiturhilfen und Software!

www.mentor.de
mentor
Eine Klasse besser.

wandelnden Medienwelt ihre Annahmen und Intentionen vor Ideologieverdacht schützen und ihnen zusätzliche Überzeugungskraft geben. Zum Zweiten macht das Modell die normativen Implikationen der heutzutage modisch gewordenen Rede von den Kompetenzen erkennbar. Die erwünschten Wirkungen einer erwünschten Kompetenz wie der Lesekompetenz rechtfertigen sich letztlich aus einer normativen Leitvorstellung heraus, die hier – im Anschluss an die Sozialisationstheorie – als „gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt“ bezeichnet ist. Als oberste Leitidee bedarf sie zwar selbst keiner normativen Begründung. Sie unterliegt aber in ihren inhaltlichen Bestimmungen historischem und kulturellem Wandel.¹⁵⁾ Ihr Zusammenhang mit den tatsächlichen Wirkungen der didaktisch angestrebten Lesekompetenz ist daher normenkritisch zu überprüfen. Die PISA-Autoren beispielsweise führen ganz in diesem Sinne einige empirische Evidenzen dafür an, dass es zwischen dem Niveau der von ihnen fokussierten Basiskompetenzen auf der einen Seite und einer in beruflicher, wirtschaftlicher und persönlicher Hinsicht „befriedigende[n] Lebensführung“ sowie „aktive[n] Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ systematische Zusammenhänge gebe (S. 29 ff.). Das ist überzeugend, löst aber speziell für das Lesen nicht das Problem der primär instrumentellen Betrachtungsperspektive von PISA. Was könnte darüber hinaus die „gesellschaftliche Handlungsfähigkeit“ des lesekompetenten Subjekts ausmachen? Der Begriff des Handelns umfasst nach Habermas neben dem Konzept des gegenstandsorientiert-instrumentellen Handelns das des normorientiert-sozialen Handelns, des subjekt-orientierten Ausdruckshandelns und des Normen problematisierenden kommunikativen Verständigungshandelns (Habermas, 1981). Für alle diese Domänen der Handlungsfähigkeit des Subjekts ließe sich meines Erachtens in der Gegenwart die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz plausibel machen. Das heißt nicht, dass im Medienzeitalter nicht auch andere Rezeptionsfähigkeiten – etwa das Sehen, das Hören und das multimediale Wahrnehmen und Verstehen – wichtig sind und didaktische Förderung verdienen. Es heißt aber, dass umfassendere Konzepte von Medien-

kompetenz letztlich immer gesellschafts- und subjekttheoretisch zu entfalten und zu begründen sind.¹⁶⁾ Das obige Modell zeigt drittens, dass von der normativen Leitidee gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit aus Voraussetzungen auf der Bedingungsseite kritisiert werden können und müssen, die Heranwachsende daran hindern, Lesekompetenz zu erwerben. Die PISA-Ergebnisse legen nahe, dies nicht nur im Hinblick auf kulturelle Disparitäten und soziale Chancengleichheit in unserer Gesellschaft zu tun, sondern auch im Hinblick auf schulisch-unterrichtliche Bedingungen. Selbstkorrektur ist angesichts der PISA-Resultate in der Tat auf allen Ebenen und in allen Sektoren des Bildungssystems nötig. So auch im Deutschunterricht. Nur vergesse man bei den didaktischen Folgerungen nicht, dass es nicht nur um Leistungsverbesserungen auf Schülerseite geht, sondern dass das Lesen über instrumentelles Handeln hinaus noch in andere Domänen der Handlungsfähigkeit hineinführt, die wie das normorientierte, das subjektorientierte und das verständigungsorientierte Handeln in engstem Zusammenhang stehen zu personaler Bildung. Da wir in den nächsten Jahren mit der Leistungsmessung in Bezug auf das Lesen weiterhin zu tun haben werden, sollte in diesem Beitrag auf die Partialität des PISA-Modells von Lesekompetenz hingewiesen werden. Was wir brauchen, ist eine Leseförderung, die sich an einem theoretisch und didaktisch breiteren Konzept von Lesen als kultureller Praxis orientiert.

Anmerkungen

* Ich beziehe mich hier und im Folgenden auf: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich 2001. Seitenangaben gelten dieser Publikation.

¹⁾ Vgl. Groeben/Hurrelmann 2002a; Groeben/Hurrelmann 2002b.

²⁾ Vgl. van Dijk & Kintsch 1983; Kintsch 1994; 1998.

³⁾ Vgl. Kirsch 1995; Kirsch, Jungeblut & Mosenthal 1998.

⁴⁾ Vgl. z. B. Christmann & Groeben 1999; Christmann & Groeben 2002.

⁵⁾ S. 70 ff.; Hurrelmann 2002a, S. 286.

⁶⁾ Vgl. Hurrelmann 1994; vgl. auch Hurrelmann & Elias 1998.

⁷⁾ Vgl. Groeben & Hurrelmann 2002a; zusammenfassend Hurrelmann 2002a.

⁸⁾ Vgl. Spinner 2002; s. a. Köppert & Spinner 1998.

⁹⁾ Vgl. Rupp 2002.

¹⁰⁾ Vgl. Hurrelmann 1994.

¹¹⁾ Vgl. dazu die Synopse von Hurrelmann

2002b.

¹²⁾ Vgl. Hurrelmann, Hammer & Nieß 1995.

¹³⁾ Vgl. z. B. Graf & Schön 2001; zusammenfassend Eggert & Garbe 1995.

¹⁴⁾ Vgl. Hurrelmann 1994; Hurrelmann & Elias 1998; so auch PISA, S. 133 f.

¹⁵⁾ Vgl. dazu im Einzelnen Hurrelmann 2002b.

¹⁶⁾ Vgl. mein Versuch zur Medienkompetenz in Hurrelmann 2002b.

Literatur

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert: *Psychologie des Lesens*. In: Bodo Franzmann u. a. (Hg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur 1999, S. 145–223.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert: *Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten*. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa 2002, S. 150–173.

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler 1995.

Graf, Werner/Schön, Erich: *Das Kinderbuch als biographischer Begleiter*. In: Imbke Behnken/Jürgen Zinnecker (Hg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Velber: Friedrich 2001, S. 620–635.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa 2002a.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa 2002b.

Habermas, Jürgen: *Theorie kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt: Suhrkamp 1981.

Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Leseförderung. PRAXIS DEUTSCH 127* (1994) (Themenheft).

Hurrelmann, Bettina: *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa 2002a, S. 275–286.

Hurrelmann, Bettina: *Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz*. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002b, S. 111–126.

Hurrelmann, Bettina/Elias, Sabine (Hg.): *Leseförderung in einer Medienkultur. PRAXIS DEUTSCH Sonderheft 1998*.

Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand: *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1995.

Kintsch, Walter: *Discourse processing*. In: G. d'Ydevalle/P. Eelen/P. Bertelson (Eds.): *International perspective on psychological science*. Vo. 2. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 135–155.

Kintsch, Walter: *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, U. K.: University Press 1998.

Kirsch, I. S./Jungeblut, A./Mosenthal, P. B.: *The measurement of adult literacy*. In: T. S. Murray/I. S. Kirsch/L. Jenkins (Eds.): *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey*. Washington DC: US Department of Education, National Center of Education Statistics 1998.

Köppert, Christine/Spinner, Kaspar H.: *Imagination im Literaturunterricht*. In: *Neue Sammlung* 38 (1998), S. 155–170.

Spinner, Kaspar H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition*. Seelze (Velber): Kallmeyer 2002.

van Dijk, Teun A./Kintsch, Walter: *Strategies*