

Christine Garbe
Karl Holle
Tatjana Jesch
Texte lesen

Textverstehen
Lesedidaktik
Lesesozialisation

2. Auflage

Schöningh

UTB



UTB 3110

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart
Mohr Siebeck · Tübingen
Orell Füssli Verlag · Zürich
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

CHRISTINE GARBE / KARL HOLLE / TATJANA JESCH

Texte lesen.

**Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik –
Lesesozialisation**

2., durchgesehene Auflage

FERDINAND SCHÖNINGH

Christine Garbe, Univ.-prof. Dr. phil., lehrt an der Leuphana Universität Lüneburg im Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik. Sie studierte Germanistik, Geschichte sowie Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover, absolvierte das Referendariat (Höheres Lehramt) in Berlin und war Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Didaktik des Lesens, Literarische und Medien-Sozialisation, empirische Rezeptionsforschung sowie Kinder- und Jugendliteraturforschung. Publikationen u.a.: Literarische Sozialisation (1995, zus. mit H. Eggert), Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens (zus. mit K. Holle und M.v.Salisch 2006).

Karl Holle, Dr. phil. habil., ist Akademischer Oberrat im Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik an der Leuphana Universität Lüneburg. Nach dem Lehramtsstudium arbeitete er mit den Fächern Deutsch und Musik knapp 2 Jahrzehnte als Realschullehrer und wechselte nach seiner Promotion 1991 als Akademischer Rat zur Universität Lüneburg. Seine wissenschaftlichen Schwerpunkte sind die didaktisch orientierte empirische Leseforschung und die Genese literaler Konzepte. Publikationen u.a.: Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit (2006), Flüssiges und phrasiertes Lesen (2007), Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im weiterführenden Lesen (2008; zus. m. Ch. Garbe).

Tatjana Jesch, Dr. phil., ist Studienrätin für Deutsch und Philosophie in Hamburg; sie forscht im Bereich Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Sie war Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Lüneburg und habilitiert sich zurzeit an der Universität Jena. Sie hat mit einer struktural-psychoanalytischen und narratologischen Arbeit über das Volksmärchen promoviert (Das Subjekt in Märchenraum und Märchenzeit, 1998) sowie weitere theoretische und empirische Studien zum Literaturverstehen, zur kognitiv-pragmatischen Narratologie und zur Kinderliteratur veröffentlicht.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2., durchgesehene Auflage 2010

© 2009 Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)
Internet: www.schoeningh.de

ISBN: 978-3-506-75649-7

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart nach einem Entwurf von Alexandra Brand und Judith Karwelies

Layout: Alexandra Brand und Judith Karwelies

UTB-Bestellnummer: ISBN 978-3-8252-3110-1

Vorwort zur Reihe

StandardWissen Lehramt – Studienbücher für die Praxis

Wie das gesamte Bildungswesen wird sich auch die künftige Lehramtsausbildung an Kompetenzen und Standards orientieren. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu bewältigen. Das Spektrum reicht von fachlichen Fähigkeiten über Diagnosekompetenzen bis hin zu pädagogisch-psychologischem Wissen, um Lehren als Unterstützung zur Selbsthilfe und Lernen als eigenaktiven Prozess fassen zu können.

Kompetenzen werden nicht in einem Zug erworben; Lehrerbildung umfasst nicht nur das Studium an einer Hochschule, sondern ebenso das Referendariat und die Berufsphase. Die Reihe StandardWissen Lehramt bei UTB bietet daher Lehramtsstudierenden, Referendaren, Lehrern in der Berufseinstiegsphase und Fortbildungsteilnehmern jenes wissenschaftlich abgesicherte Know-How, das sie im Rahmen einer neu orientierten Ausbildung wie auch später in der Schule benötigen. Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Themen werden gleichermaßen in dieser Buchreihe vertreten sein – einer Basisbibliothek für alle Lehramtsstudierenden, Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

Inhaltsverzeichnis

Seite	9	0	EINLEITUNG
Seite	13	1	LESEKOMPETENZ (Christine Garbe)
Seite	14	1.1	Wozu lesen? Bildungsnormen und Funktionen des Lesens in der Gesellschaft
		1.1.1	Lesebegogene Bildungsnormen – historisch und aktuell
		1.1.2	Funktionen des Lesens
Seite	19	1.2	Die Kompetenzdebatte in der aktuellen Bildungspolitik
		1.2.1	Das Konzept von Lesekompetenz in der PISA-Studie 2000
		1.2.2	Das Konzept von Lesekompetenz in der IGLU-Studie 2001
		1.2.3	Das Konzept von Lesekompetenz in der DESI-Studie 2003/2004 (unter Mitarbeit von Steffen Gailberger)
Seite	30	1.3	Lesekompetenz als kulturelle Praxis
		1.3.1	Lesekompetenz im Sozialisationskontext
		1.3.2	Ein didaktisch orientiertes Modell von Lesekompetenz
		1.3.3	Ein Erwerbsmodell der literarischen und Lesekompetenz
Seite	39	2	TEXTVERSTEHEN (Tatjana Jesch)
Seite	40	2.1	Was ist ein Text und wie kann man Texte verstehen?
		2.1.1	Text als sprachliche Einheit
		2.1.2	Text-Leser-Interaktion
		2.1.3	Text als Mitteilung
		2.1.4	Ein integratives Modell und Beispiel des Textverstehens
Seite	71	2.2	Nach welchen Textmerkmalen und Verstehensanforderungen kann man Textsorten für den Unterricht unterscheiden?
		2.2.1	Die Kommunikationssituation als Ausgangspunkt der Textsortenbestimmung
		2.2.2	Schritte zu einer Texttypologie für den Unterricht

Seite	103	3	PSYCHOLOGISCHE LESEMODELLE UND IHRE LESEDIDAKTISCHEN IMPLIKATIONEN (Karl Holle)
Seite	108	3.1	Stationen der psychologischen Leseprozessforschung
		3.1.1	Lesen: ein visueller Wahrnehmungsakt
		3.1.2	Lesen: ein interaktiver Informationsverarbeitungsprozess
		3.1.3	Lesen: ein kognitiver Sprachverstehensprozess
Seite	139	3.2	Lesen in unterrichtlichen Kontexten
		3.2.1	Textverstehen und Lesen lernen: ein soziokognitiver Prozess
		3.2.2	Lower-order-Prozesse: Automatisierung als Ziel
		3.2.3	Leseflüssigkeit: Brücke zwischen lower- und higher-order-Prozessen
		3.2.4	Higher-order-Prozesse und Lernstrategien
Seite	167	4	LESESOZIALISATION (Christine Garbe)
Seite	168	4.1	Was ist Lesesozialisation?
		4.1.1	Leseentwicklung – Leseerziehung – Lesesozialisation
		4.1.2	Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischer Sozialisation
		4.1.3	Das theoretische Modell: Lesesozialisation als Ko-Konstruktion
		4.1.4	Die Modi des Lesens als Zielhorizont einer gelingenden Lesesozialisation
Seite	178	4.2	Wie kann Lesesozialisation gelingen? Günstige und ungünstige Dynamiken in Familie, peer group und Schule
		4.2.1	Lesen in der Familie: Übergänge von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit
		4.2.2	Lesen in der Grundschule: Elementare Schriftkultur
		4.2.3	Lesen in der peer group: Lektüre im Medienverbund oder in der Medienkonkurrenz? (unter Mitarbeit von Maik Philipp)
		4.2.4	Lesen in den weiterführenden Schulen: Pflichtprogramm oder Motor der (Selbst- und Welt-)Erkenntnis?
Seite	223		LITERATURVERZEICHNIS
Seite	245		REGISTER

EINLEITUNG | 0

Seit dem PISA-Schock 2000 hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass eine umfassende Lesekompetenz zu den grundlegenden Qualifikationen gehört, die Familie, Schule und andere Sozialisationsinstanzen den Heranwachsenden vermitteln müssen, um diese für eine ›befriedigende Lebensführung‹ in einer rasch sich wandelnden Wissens- und Mediengesellschaft zu rüsten. Die schulische Leseförderung ist inzwischen als Aufgabe aller Unterrichtsfächer, aller Klassenstufen und aller Schulformen erkannt. Die Förderung stabiler Lesepersönlichkeiten ist darüber hinaus an Handlungsfelder und Sozialisationsinstanzen gebunden, die den Rahmen des schulischen Unterrichts überschreiten.

Das vorliegende Lehrbuch ›Texte lesen‹ gibt eine systematische Einführung in die grundlegenden Lesekompetenzmodelle, die Textverstehensforschung, die Leseprozessmodellierung und die Erkenntnisse der literarischen und Lese-Sozialisationsforschung. Es wendet sich in erster Linie an Lehramtsstudierende (und deren DozentInnen) aller Fächer in der ersten Phase der Lehrerbildung, ist aber für Lehrerfortbildungen oder Weiterbildungs-Studiengänge und die private Fortbildung von Lehrkräften ebenso geeignet.

Das Lehrbuch ist in vier selbstständige Teile gegliedert. Im ersten Teil (Lesekompetenz) werden neben Funktionen und Normen des Lesens die unterschiedlichen Modelle von Lesekompetenz aus den großen Leistungsvergleichsstudien sowie aus der Sozialisationsforschung vorgestellt und in ihren Vor- und Nachteilen erörtert.

Der zweite Teil (Textverstehen) beschreibt textlinguistische, kognitionspsychologische und narratologische Aspekte der Textverstehenskompetenz. (Angehende) Lehrkräfte werden mit der Bestimmung von Textsorten vertraut gemacht und so dazu befähigt, Texte für den eigenen Unterricht nach den textsortenspezifischen Verstehensanforderungen auszuwählen.

Der dritte Teil (Lesemodelle und Lesedidaktik) gibt einen historisch akzentuierten Überblick über die psycholinguistische und kognitionspsychologische Leseprozessforschung, wie sie in den letzten Jahrzehnten vor allem in den angelsächsischen Ländern geleistet wurde. Die verschiedenen Perspektivierungen des Leseprozesses, die mit den einzelnen Modellen verbunden sind, werden auf ihre spezifischen lesedidaktischen Implikationen befragt. Dadurch sollen (angehende) LehrerInnen in die Lage versetzt

werden, vertiefte Einsichten in die Psychologie des Lesens zu gewinnen und ihren Leseunterricht reflektiert zu gestalten.

Der vierte Teil (Lesesozialisation) unternimmt den Versuch, die im Rahmen des DFG-Forschungsschwerpunktes ›Lesesozialisation in der Mediengesellschaft‹ (1998–2004) erarbeiteten Modellierungen (›Lesesozialisation als Ko-Konstruktion‹) und empirischen Befunde in einem verständlichen und überschaubaren Überblick für die schulische und außerschulische Praxis aufzubereiten.

Für die Themenschwerpunkte ›Lesekompetenz‹ und ›Lesesozialisation‹ (Teil 1 und Teil 4) ist das ›Arbeitsbuch Lesesozialisation‹ (Garbe, Philipp & Ohlsen 2008) als Ergänzung zu diesem Lehrbuch entwickelt worden. Dieses Arbeitsbuch orientiert sich an der Systematik des Lehrbuches und bietet zu allen Abschnitten der Teile 1 und 4 vertiefende Materialien und Aufgaben an. Außerdem folgt es der didaktischen Konzeption der zugrunde liegenden Lehrveranstaltung an der Universität Lüneburg: Die Studierenden arbeiten hier zunächst die eigene Lesebiografie auf, um sodann die eigene Lesesozialisation kritisch reflektieren und – im Hinblick auf den Umgang mit SchülerInnen aus anderen Bildungsmilieus und Sozialschichten – relativieren zu können. Wer diese didaktische Idee aufgreifen möchte, sollte seine Lektüre mit Teil 3 des Arbeitsbuches beginnen; ansonsten kann man es jedoch auch in der Reihenfolge nutzen, in der es vorliegt.

Ergänzende Arbeitsmaterialien zu den Teilen 2 und 3 des Lehrbuches sind in Vorbereitung, ebenso zusätzliche Materialien für die Online-Plattform des Verlages.

Die AutorInnen des vorliegenden Bandes haben sich um eine gendersensible Schreibweise bemüht (vgl. Wehking 2006); um die wenig lesefreundlichen Doppelungen zu vermeiden, haben wir mit dem Binnen-I gearbeitet, geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet oder (ausschließlich im Singular) männliche und weibliche Formen abgewechselt.

Zum Gelingen des vorliegenden Bandes haben viele Personen beigetragen, denen unser Dank gebührt: Anika Barton hat mit großer Geduld und Umsicht das Manuskript erstellt, Maik Philipp hat die Abbildungen angefertigt, Steffen Gailberger und Maik Philipp haben einzelne Abschnitte in Teil 1 bzw. Teil 4 beraten oder verfasst, Martin Groß hat zur gebotenen Kürze und Lesbarkeit redigierend beigetragen, die Leuphana Universität Lüneburg

hat das Lehr- und Publikationsprojekt aus Studiengebühren unterstützt und der Lektor, Dr. Diethard Sawicki, hat uns stets mit Rat und Ermunterung zur Seite gestanden. Ein besonderer Dank gebührt den TutorInnen und Studierenden, die in mehreren Lehrveranstaltungen das Konzept erprobt und kritisches Feedback gegeben haben.

Lüneburg, im Mai 2008
Christine Garbe, Karl Holle & Tatjana Jesch

LESEKOMPETENZ | 1
(Christine Garbe)

1.1 Wozu lesen? Bildungsnormen und Funktionen des Lesens in der Gesellschaft

Persönliche ... Fragt man LeserInnen nach der persönlichen Bedeutung des Lesens, so erhält man zum Beispiel folgende Antworten:

Was bedeutet das Lesen für mich?

»Lesen bedeutet, das »Abschalten« von anderen Gedanken.

Lesen bedeutet, manchmal die Flucht aus der Gegenwart.

Lesen bedeutet, die Sammlung von Informationen.

Lesen bedeutet, sich für sein Leben bilden.

Lesen bedeutet, sich selbst etwas Gutes zu tun.

Lesen bedeutet, Gemeinschaft zu fördern.

Lesen bedeutet, neue Träume zu haben.«

(aus der Lektüreautobiografie einer Studentin, Textkorpus Garbe)

und historische Bedeutung des Lesens Im nachstehenden Abschnitt sollen die subjektiven Bedeutungen und objektiven Funktionen des Lesens sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft in einem Modell systematisiert werden. Zunächst geht es jedoch um die historische Dimension der aktuellen Lesekultur. Gewöhnlich denken wir wenig darüber nach, dass unser Leseverhalten nicht nur durch unsere individuellen Wünsche geprägt ist, sondern auch durch überindividuell gültige *Bildungsnormen*, die sich in den letzten Jahrhunderten herausgebildet haben.

1.1.1 Lesebezogene Bildungsnormen – historisch und aktuell

Historische Lesenormen Lesebezogene Bildungsnormen geben vor, was unter *Lesekompetenz* oder *literarischer Bildung* verstanden werden soll, und sie unterliegen selbst einem historischen Wandel. Für die gegenwärtige »Mediengesellschaft« (Schmidt 1999; Rager & Werner 2004) hat Hurrelmann rekonstruiert, dass drei aus verschiedenen historischen Epochen stammende Lesenormen wirksam sind, die untereinander in einem spannungsreichen Verhältnis stehen (vgl. B. Hurrelmann 2004b). Wir zitieren die Zusammenfassung ihres Beitrages in der Synopse von Groeben & Schroeder (2004) in demselben Band.

Aus der *Aufklärung* des 18. Jahrhunderts ist die Orientierung auf kognitiv-pragmatisches Lesen überliefert: Lesen diente vor allem dem Wissenserwerb sowie der Ausbildung von Vernunft und Moral; somit standen hier Sach- und Fachtexte sowie argumentative (philosophische) Texte tendenziell stärker im Mittelpunkt als literarisch-fiktionale Texte. Diese pragmatisch-funktionalistische Zweckbestimmung des Lesens hat in der Gegenwart durch die PISA-Studien eine erhebliche Aufwertung erfahren.

Aufklärung im
18. Jahrhundert

Lesenorm Nr. 1:

»Lesen dient der Befähigung des Individuums zur rationalen Selbstbestimmung. Es hat durch die wissensbezogene und sozialmoralisch orientierte Rezeption von pragmatischen und literarischen Texten die Voraussetzungen für die eigene Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe an der Gesellschaft und deren Fortentwicklung zu schaffen.«
(Groeben & Schroeder 2004: 311)

Die idealistisch-neuhumanistische Bildungsphilosophie der *Klassik und Romantik* führte zu einer anderen Zielsetzung kompetenten Lesens. Im Zentrum standen nun das Lesen ›schöner Literatur‹ gemäß einem Verständnis, das der Zweckfreiheit von Kunst den höchsten Wert beimaß. Die Lektüre von (ästhetisch anspruchsvoller) ›Dichtung‹ sollte den Menschen auf dem Wege ästhetischer Erfahrung, sprachlicher Sensibilisierung und historisch-kultureller Selbstreflexion zu einer ›harmonischen Ganzheit‹ bilden. In dieser Epoche bildete sich der bis heute einflussreiche literarische Kanon einer ästhetischen ›Hochliteratur‹ heraus, zugleich ging damit die starke literarästhetische Zentrierung des Leseunterrichts im deutschsprachigen Schulsystem einher, die bis in die Gegenwart einen starken Gegensatz zu den angelsächsischen und skandinavischen Ländern bildet (vgl. Garbe & Holle 2007).

Klassik und
Romantik

Lesenorm Nr. 2:

»Lesen literarisch-ästhetischer Texte dient der existenziellen Persönlichkeitsentwicklung. Dabei soll die Distanz künstlerischer Literatur zur Alltagssprache und zu pragmatischen Alltagskontexten in Form von ästhetischer Sensibilität, Selbstreflexion und Reflexion der Historizität menschlicher Erfahrung für die persönliche Weiterentwicklung der Leser/innen produktiv gemacht werden.« (Groeben & Schroeder 2004: 311)

Normativer
Idealzustand im
Gegensatz zur
empirischen
Leserealität

Diese beiden Normen standen historisch immer schon in Konkurrenz zueinander, was auch in unterschiedlichen deutschdidaktischen Zielsetzungen seinen Niederschlag gefunden hat: Soll der Deutschunterricht vor allem zur Lektüre von Sachtexten befähigen oder der existenziellen Persönlichkeitsbildung dienen? Lange Zeit hat vor allem in der gymnasialen Bildung das literarästhetische Konzept eindeutig Priorität gehabt; erst angesichts des PISA-Debakels setzt hier derzeit ein Umdenken ein. Beide Normen sind stark an einem *normativen Idealzustand* orientiert, der in der (historischen) Leserealität niemals erreicht wurde. Es wurden also jeweils kulturelle Standards für ›richtiges Lesen‹ definiert, von denen das tatsächliche Leseverhalten breiter Bevölkerungsschichten erheblich abwich.

Erlebnishorm
des Lesens
in der Gegenwart

Dies ändert sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als sich unter dem Vorzeichen der *Mediengesellschaft* der tradierte Gegensatz von ›Hochkultur‹ und ›Unterhaltungskultur‹ aufzulösen beginnt in Richtung einer nun legitim gewordenen Erlebnisorientierung (vgl. Schulze 1993). Diese prägt sich auch in einer neuen Norm des Lesens aus, insofern nun ›Lese Freude‹ zu einem legitimen Lesemotiv wird (während sie früher dem Trivialekulturschema zugerechnet wurde). Die zeitgenössische Didaktik der Leseförderung und der Kinder- und Jugendliteratur orientieren sich vielfach an dieser ›Erlebnishorm des Lesens‹.

Lesenorm Nr. 3:

»Lesen dient der Erfüllung von motivational-emotionalen Erlebnisbedürfnissen des Individuums. Es hat die Fähigkeit zu entwickeln, aus der Rezeption jeglicher (auch pragmatischer) Literatur Genuss als persönliches Glückserleben bzw. Lebensfreude zu gewinnen, wobei die ästhetische bzw. gehaltliche Qualität der Ausgangstexte für die Erfüllung der ›Erlebnishorm‹ eine nachrangige Rolle spielt.«

(Groeben & Schroeder 2004: 312)

Diese drei Lesenormen sind gegenwärtig in zahlreichen Debatten der Öffentlichkeit ebenso präsent wie als Vorgaben in den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Jugendkulturen (peer groups). Sie stehen zueinander in einem Verhältnis der Ko-Existenz, aber auch des Konflikts.

1.1.2 Funktionen des Lesens

Das nachstehende *Modell der »Funktionen des Lesens«* (Groeben 2004) kann als Versuch verstanden werden, die zentralen Aspekte aller drei lesebezogenen Bildungsnormen nicht als Gegensätze, sondern als Ergänzungen zu sehen. Es stellt somit eine integrative Modellierung dieser drei Bildungsnormen und der auf sie bezogenen Funktionen des Lesens dar.

	Fiktionale Texte	Non-fiktionale Texte
Prozess	Bedeutungskonstruktion/Textverständnis	
	<i>Unterhaltung</i> (Spannung, Freude/Traurigkeit, ästhetischer Genuss, Fantasieren, Entlastung)	<i>Information</i> (Wissenserwerb, Bewertung, Begründung, Handlungskompetenzen, Durchblick)
Personale Ebene	Primäre Fantasie-Entwicklung	(Argumentative) Kommunikation
	Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit	
	Anerkennung von Alterität Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität	(Politische) Meinungsbildung Kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
	Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten	
Soziale Ebene	Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis	Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Abb. 1.1: Funktionen des Lesens im (unmittelbaren) Handlungsprozess und hinsichtlich der mittelbaren Folgen (Quelle: Groeben 2004: 24)

Dieses Tableau bietet die nach unserer Kenntnis umfassendste Modellierung der »Funktionen des Lesens (...) auf individueller und sozialer Ebene (...), für die empirisch ein Realitätsgehalt gesichert und normativ eine positive Wertung gerechtfertigt werden kann« (Groeben 2004: 23). Das Modell differenziert die Textangebote in fiktionale und non-fiktionale, also literarische und Gebrauchs-Texte, die Leserseite in unmittelbare Funktionen im Leseprozess und mittelbare Folgen oder Wirkungen des Lesens, letztere noch einmal differenziert nach personaler und sozialer Ebene. Übergreifend gilt zunächst für alle Textrezeptionen, dass durch Bedeutungskonstruktion ein elementares »Textverständ-

Integration der drei Lesenormen im Tableau »Funktionen des Lesens«

nis« erworben werden muss – unabhängig von der Frage, ob es sich um fiktionale oder Sachtexte handelt. Für den Rezeptionsprozess werden sodann die beiden großen Funktionen »Lesen zur Unterhaltung« und »Lesen zur Information« ausdifferenziert und den Textgruppen »Fiction/Non-Fiction« zugeordnet, was erklärtermaßen eine vereinfachende Schematisierung darstellt: Man kann selbstverständlich auch nicht-fiktionale (Sach-)Texte zur Unterhaltung oder literarische Texte zur Information lesen bzw. diese Funktionen können einander überlappen, ebenso wie beide Textsorten sich vermischen können (z.B. im Genre »Doku-Fiction«). Die Zuordnung bestimmter Funktionen zu bestimmten Textsorten ist darum nicht als prinzipielle, sondern als prototypische zu verstehen.

Folgefunktionen des Lesens

Bezüglich der mittelbaren Folgefunktionen des Lesens werden textsortenübergreifend zwei Funktionen expliziert: »Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit« sowie »Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten«. Eher den fiktionalen Texten zugeordnet werden auf personaler Ebene die Fantasieentwicklung, die Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität sowie die Anerkennung von Alterität (Fremdheit), während die Lektüre von nicht-fiktionalen bzw. Sachtexten die Fähigkeiten zur Kommunikation, zu politischer Meinungsbildung, kognitiver Orientierung und Wissensvertiefung befördert. Auf der sozialen Ebene trägt die Rezeption fiktionaler Texte in letzter Instanz zur Entwicklung des »kulturellen Gedächtnisses« bei, während die Rezeption von nicht-fiktionalen (Sach-) Texten das Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen und sozialem Wandel befördern kann oder soll. Damit bewegen wir uns allerdings zunehmend weg von der empirisch-deskriptiven hin zu einer normativen Dimension des Lesens, da diese – gesellschaftlich *erwünschten* – Funktionen des Lesens aufgrund ihrer Komplexität kaum empirisch nachweisbar sind. Die deskriptiv-empirische Perspektive erfüllt hier vor allem die Aufgabe einer »negativen« Kritik, d.h. sie eliminiert diejenigen Funktionen, für die sich keine Realgeltung nachweisen lässt (z.B. die Behauptung, Lesen steigere die Konzentrationsfähigkeit; vgl. Groeben 2004: 27).

Deskriptive und normative Dimensionen des Modells

Die hier nur knapp benannten Funktionen des Lesens werden im Forschungsüberblick zur »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft« (Groeben & B. Hurrelmann 2004) in drei umfang-

reichen Beiträgen (von Klimmt & Vorderer; Christmann sowie Rupp, Heyer & Bonholt) ausführlich entfaltet; wir können hier lediglich auf die dortigen Erläuterungen sowie auf das Resümee von Groeben & B. Hurrelmann (2004: 440–465) verweisen. Im Sinne des angestrebten ›gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts‹, das an den Kommunikationsprozessen einer Mediengesellschaft partizipieren kann, wäre oberstes Bildungsziel mithin eine Lesepersönlichkeit, die über das gesamte Spektrum der dargelegten Leseweisen verfügen und alle Funktionen des Lesens situativ angemessen realisieren kann. Das Lesen wäre dann zu einer stabilen und ausdifferenzierten kulturellen Praxis geworden.

Ziel: entfaltete
Lesepersönlichkeit

1.2 Die Kompetenzdebatte in der aktuellen Bildungspolitik

In der internationalen Bildungspolitik hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein tief greifender Paradigmenwechsel vollzogen: Dasjenige, was Kinder und Jugendliche in ihrer Schulzeit lernen sollen, wird heute vielfach nicht mehr als *Bildungsinhalt* definiert, sondern als *Kompetenz* oder *Qualifikation*. Da *Wissensinhalte* in einer globalisierten Wissensgesellschaft schnell veralten und der beschleunigte gesellschaftliche Wandel auch berufliche Qualifikationen rasch veralten lässt, heißt die Devise heutzutage *lebenslanges Lernen*. Die Schule könne unter diesen Umständen nur noch ›Basiskompetenzen‹ vermitteln für lebenslanges Weiterlernen. Die Frage, an welchen *Inhalten* solche Basiskompetenzen erworben werden, würde demgegenüber sekundär: Im Prinzip sei es egal, ob man *Lesekompetenz* an einem Goethe-Drama, einem Fachbuch der Physik, einem Zeitungsartikel oder einem Comic erwirbt; die Hauptsache ist nicht länger der Gegenstand, sondern die beim Lernen erworbene *Fähigkeit*, die auf andere Gegenstände übertragbar sein muss. »Kompetenz heißt also im Kern, ein vorhandenes Muster auf neue Stoffe oder auch Probleme übertragen zu können« (Willenberg 2007a: 7).

Kompetenz und
Qualifikation statt
Bildungsinhalten

Darum definieren deutsche Bildungsstandards und Kerncurricula seit kurzem nicht mehr vorrangig, welche *Bildungsinhalte* Gegenstand des schulischen Unterrichts sein sollen (zum Bei-

spiel ›Märchen‹ in der 5. Klassenstufe), sondern welche *Kompetenzen* die SchülerInnen in welcher Klassenstufe erworben haben sollen. Was aber sind ›Kompetenzen‹ in diesem neuen bildungspolitischen Verständnis?

PISA-Studien:
Benchmarking für
Bildung

Den größten Einfluss auf die bildungspolitischen Debatten hatten zweifellos die PISA-Studien der OECD. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) will mit dem *Programme for International Student Assessment (PISA)* den 28 Mitgliedsstaaten sowie einer wachsenden Zahl weiterer Teilnehmerländer regelmäßig Daten über die Qualität ihrer Bildungssysteme zur Verfügung stellen, um ein *Benchmarking* (eine Vergleichsnormierung) zu ermöglichen. Damit erscheint ›Bildung‹ bzw. die Qualität von Bildungssystemen nun als eine empirisch messbare Größe, indem das Können der SchülerInnen als ›output‹ gemessen wird. Im Fall von PISA heißt das: Die ›Basiskompetenzen‹ von 15-Jährigen werden alle drei Jahre getestet, erstmals im Jahr 2000. Dabei wurden in den 32 beteiligten Staaten jeweils zwischen 4.500 und 10.000 SchülerInnen getestet, die für die Gesamtheit der 15-Jährigen repräsentativ sind. In Deutschland wurden für die internationale Studie rund 5000 Jugendliche getestet, für die nationale Erweiterungsstudie (PISA-E) waren es insgesamt rund 50.000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 18 f. – künftig nachgewiesen als PISA 2000 – und dass. 2002). Das Konzept der zu erfassenden ›Basiskompetenzen‹ wurde von den PISA-ExpertInnen folgendermaßen definiert:

Konzept der
›Basiskompe-
tenzen‹
bei PISA

›Basiskompetenzen‹ nach PISA:

»Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne.«

(PISA 2000: 16)

1.2.1 Das Konzept von Lesekompetenz in der PISA-Studie 2000

Seit der Veröffentlichung der PISA-Studie 2000 ist die *Lesekompetenz* in aller Munde: In Deutschland verfügt etwa ein Viertel der Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit nicht über hinreichende Lesekompetenzen, um den Anforderungen einer schriftbasierten Wissensgesellschaft gewachsen zu sein! Die erste internationale Leistungsvergleichsstudie der OECD ist der Lesekompetenz (*Reading Literacy*) gewidmet, weil Bildungsexperten davon ausgehen, dass es sich dabei um *die* grundlegende Kompetenz handelt, der alle anderen Kompetenzen (auch *Mathematical* und *Scientific Literacy*) nachgeordnet sind. Internationale Leistungsvergleichsstudien wie IGLU/PIRLS und PISA testeten nicht, ob der in den jeweiligen nationalen Curricula verankerte Lernstoff von den SchülerInnen beherrscht wird, sondern ob die notwendigen Kompetenzen für ein erfolgreiches berufliches und persönliches Leben erworben wurden. Zugleich machte die PISA-Studie 2000 deutlich, dass Lesen eine gesellschaftliche Schlüsselqualifikation darstellt (vgl. PISA 2000: 69 f.).

Was wurde in der PISA-Studie unter ›Lesekompetenz‹ verstanden und folglich getestet? Der Lesebegriff von PISA ist dem angelsächsischen *literacy*-Konzept verpflichtet, das stärker pragmatisch ausgerichtet ist als die zentraleuropäischen Konzepte einer *literarischen Bildung*. Wichtige Referenzen sind die kognitionspsychologischen Arbeiten von van Dijk und Kintsch (1983) sowie die psychometrischen Arbeiten von Kirsch und Mosenthal (1998).

›Lesekompetenz‹ ist grundlegend für alles Lernen

Pragmatisches Konzept von Lesekompetenz

Das Verständnis von Lesekompetenz in der PISA-Studie:

»Lesekompetenz wird in PISA in Einklang mit der Forschung zum Textverstehen (...) als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. In der psychologischen Literatur zum Textverstehen besteht Einigkeit darüber, dass der Prozess des Textverstehens als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist. Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren.« (PISA 2000: 70 f.)

»»Lesekompetenz« (Reading Literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.«

(PISA 2000: 80)

Textsorten im PISA-Test

Dieses Verständnis von Lesekompetenz ist auch konstitutiv für die im PISA-Lesetest verwendeten Texte; diese bestanden aus »kontinuierlichen« (d.h. fortlaufend geschriebenen) und »nicht-kontinuierlichen« Texten, d.h. Kombinationen von Texten und Bildern bzw. Graphiken, in einer Gewichtung von 62 : 38 Prozent (vgl. PISA 2000: 81). Unter den kontinuierlichen Texten gab es nur 12 Prozent narrative Texte, ansonsten appellative oder expositorische Texte. Gefordert waren in den Testaufgaben überwiegend kognitive und teilweise reflexive Textverstehensleistungen.

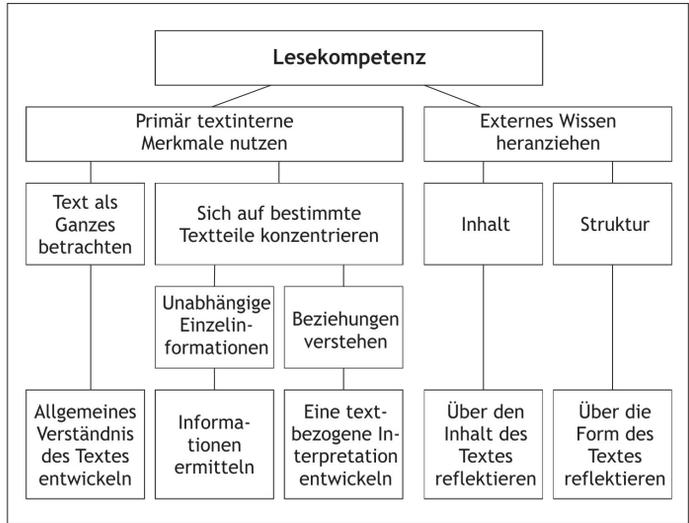


Abb. 1.2: Theoretische Struktur von Lesekompetenz in PISA

(Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2000: 82)

Der kognitionspsychologische Ansatz unterteilt Lesekompetenz in drei Teilkompetenzen, von denen zwei darauf basieren, dass primär textinterne Informationen genutzt werden (»Informationen ermitteln«, »Textbezogenes Interpretieren«), und die dritte die Verknüpfung dieser Informationen mit textexternem Wissen erfordert (»Reflektieren und Bewerten«) (vgl. PISA 2000: 82 ff.). Die Aufgaben aus dem Bereich »Reflektieren und Bewerten« sind folglich die anspruchsvollsten; sie setzen voraus, dass der Leser den Text »mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen« in Beziehung setzt (vgl. PISA 2000: 83).

Für jede dieser drei Kompetenzdimensionen definieren die PISA-ExpertInnen zugleich fünf Kompetenzstufen. Dieses Stufenmodell kann man sich vorstellen wie eine *Treppe*: Man erreicht die fünfte Stufe in der Regel erst, wenn man die Stufen eins bis vier gemeistert hat. Somit geht man in der Auswertung der Testaufgaben davon aus, dass die Testpersonen, die die Stufe V erreichen, die Aufgaben auf den vier darunter liegenden Stufen ebenfalls erfolgreich meistern. Als **Mindeststandard** für den mittleren Schulabschluss sowie für die Bewältigung der Leseanforderungen im Berufsleben wurde in PISA die **Kompetenzstufe II** definiert (vgl. PISA 2000: 98 f.). Das Modell der fünf *Kompetenzstufen* wird in der PISA-Studie für alle drei Teildimensionen (Subskalen) der Lesekompetenz expliziert. [Die Kompetenzstufen in allen drei Dimensionen mit vertiefenden Aufgabenstellungen enthält das Arbeitsbuch in Abschnitt 1.2.1.]

Drei Teilkompetenzen von Lesekompetenz

Kompetenzdimensionen und -stufen

1.2.2 Das Konzept von Lesekompetenz in der IGLU-Studie 2001

Im Jahr 2001 wurde in 35 Staaten die »Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung« (IGLU) durchgeführt, die das Leseverständnis von Kindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe untersucht. Träger dieser Untersuchung ist die IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*); international heißt die Studie »Progress in International Reading Literacy Study« (PIRLS). Getestet wurden zunächst weltweit fast 150.000 GrundschülerInnen aus 35 Staaten (vgl. Bos et al. 2003: 9; künftig zitiert als: IGLU 2003). In Deutschland nahmen rund 7.600 SchülerInnen aus mehr als 200 Grundschulen aller 16 Bundesländer

Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (PIRLS)

teil. In einer nationalen Erweiterungsstudie (IGLU-E) wurden auch Tests in Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreibung und Aufsatzschreiben durchgeführt.

Leser, Text und
Kontext

Die IGLU-Studie geht von einem »interaktiven Modell des Leseverständnisses« aus (vgl. Rumelhart 1994). Diesem Modell zufolge interagieren im Leseakt drei Faktoren: Leser, Text und Kontext.

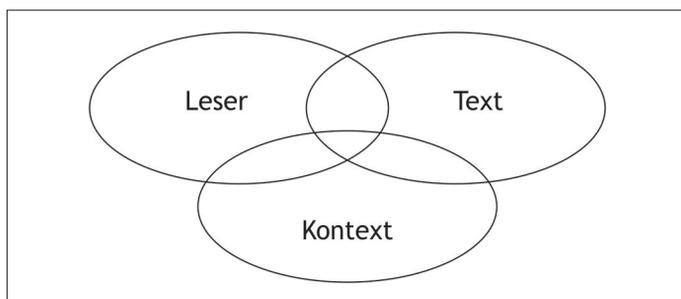


Abb. 1.3: Modell des Leseaktes in IGLU 2003

(Quelle: Bos et al. 2003: 72)

Leser, Text und Kontext im Leseakt:

»Der Leser bringt eine Reihe von Voraussetzungen mit, die das Niveau des Leseverständnisses beeinflussen. Hierzu zählen neben der basalen Dekodierfähigkeit (Sicherheit und Schnelligkeit der Wortidentifikation) die kognitiven Voraussetzungen des Lesers (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wortschatz, analytische Kompetenz), motivationale Aspekte (Leseabsicht, Interesse am Lesestoff, Selbstwirksamkeit als Leser), sein Wissen (allgemeines Weltwissen, textspezifisches Vorwissen und metakognitive Strategien) sowie Leseerfahrungen.

Der Text bezieht sich auf ein bestimmtes Thema und beinhaltet spezifische Sprach- und Strukturelemente, welche die Lesbarkeit beeinflussen. Bedeutsam sind auch die Textsorten bzw. das vom Verfasser verfolgte Ziel – will der Verfasser unterhalten, überzeugen oder informieren?

Der Kontext der Lesesituation fördert das Engagement und die Motivation zu lesen und stellt oft spezifische Anforderungen an das Leseverständnis. Dabei handelt es sich (...) um situative Kontextfaktoren, z.B. soziale (...) und raum-zeitliche Bedingungen. (...) Weitere Kontextfaktoren, welche die Schulleistung allgemein beeinflussen, sind Klassen- und Schulmerkmale, wie sie im IGLU-Kontextmodell beschrieben werden.« (IGLU 2003: 72 f.)

Im Unterschied zu PISA berücksichtigt IGLU drei Bereiche von Lesekompetenz: (1) Aspekte der Verstehensleistung, (2) die Intention beim Lesen literarischer und expositorischer Texte und (3) die Einstellungen und die Lesegewohnheiten des Lesers (vgl. IGLU 2003: 74).

Drei Bereiche von Lesekompetenz

Die *Verstehensprozesse*, die bei PISA in drei Kompetenzdimensionen erscheinen, werden bei IGLU in *vier Kompetenzdimensionen* modelliert:

Vier Kompetenzdimensionen

1. »Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen«
2. »Einfache Schlussfolgerungen ziehen«
3. »Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen, Interpretieren des Gelesenen«
4. »Prüfen und Bewerten von Sprache, Inhalt und Textelementen« (IGLU 2003: 76 f.).

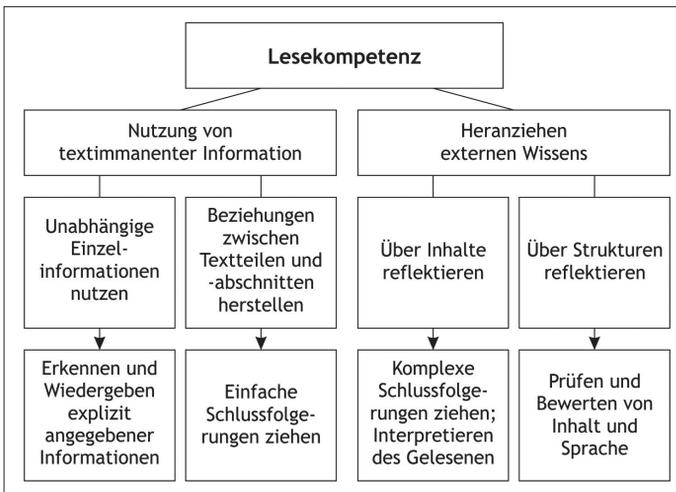


Abb. 1.4: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in IGLU

(Quelle: Bos et al. 2003: 79)

Die *Lesaintention* wird bei IGLU auf die Bandbreite authentischer Leseanlässe für Kinder dieses Alters zurückgeführt: »Lesen um bestimmte Informationen zu erhalten, um zu lernen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen oder einfach Lesen aus

Lesaintentionen