

**Valentin Merkelbach**

## **Leseförderung und Lesekompetenz Fachdidaktische und bildungspolitische Aspekte der PISA-Debatte**

Leseförderung nach dem Erstunterricht im Lesen ist in der universitären Lesedidaktik der Grundschule schon lange ein zentrales Thema wird nun auch von der Didaktik der Sekundarstufe als eine wichtige Bedingung literarischer Bildung wahrgenommen. Das geschieht sowohl im Hinblick auf die Auswahl von Texten als auch auf den Umgang mit ihnen im Unterricht. Selbst im Literaturstudium für das Lehramt ist Leseförderung kein Tabu mehr. Die PISA-Studie mit ihren für deutsche Schülerinnen und Schüler insgesamt bescheidenen Ergebnissen, mit dem im internationalen Vergleich besonders hohen Anteil an leseschwachen Schülerinnen und Schülern hat mit der Frage nach einer Verbesserung der Lesekompetenz auch die nach der Bedeutung von Leseförderung mit besonderer Dringlichkeit gestellt. Dem soll im Folgenden unter vier Aspekten nachgegangen werden: Leseförderung

- in der PISA-Studie,
- als Aufgabe des Deutschunterrichts,
- im Lehramtsstudium und
- in ihren bildungspolitischen Konsequenzen.

### **Leseförderung in der PISA-Studie**

In der PISA-Studie spielt Leseförderung nur einleitend, bei der Erörterung wichtiger Voraussetzungen für die Entwicklung von Lesekompetenz, eine Rolle, etwa unter Stichwörtern wie Lesesozialisation und Leseinteresse. Die Ausführungen dazu trage die besondere Handschrift von Bettina Hurrelmann, die zur nationalen Expertengruppe für das Lesen gehörte. Auf die Frage, wie Lesekompetenz entsteht, verweist die Studie auf die Leseforschung, deren besondere Aufmerksamkeit der Interaktion zwischen Eltern und Kind in der Vorlesesituation und dem gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches gegolten habe. In dieser Situation funktioniere Kinderliteratur „wie ein interaktives Medium, bei dem Eltern und Kinder im Rahmen eines Dialogs die Textbedeutung ‚aushandeln‘“.

„Durch das Vorlesen bzw. das spätere eigenständige Lesen werden Kinder angeregt, die gelesenen Geschichten zu ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, sich Fragen zum weiteren Verlauf der Geschichte zu stellen und über die Gründe und Konsequenzen von Handlungen nachzudenken. Gleichzeitig wird über den Text und das sich anschließende Gespräch eine große Zahl von kulturspezifischen Inhalten, Mustern und Wertvorstellungen vermittelt. Hierdurch wird beim Kind die innere Repräsentation der Welt zunehmend bereichert. Das Kind macht die Erfahrung, dass Sprache allein in der Lage ist, mögliche Welten mit einer inneren Kohärenz und Logik zu erschaffen, und es wird sich der Arten und Weisen bewusst, in denen Sprache im Umgang mit diesen Repräsentationen benutzt werden kann.“<sup>1</sup>

Neben dem Vorlesen und den Vorlese-Dialogen der frühen Kindheit sei die familiäre Lesesituation auch dadurch geprägt, dass über Bücher und Geschichten gesprochen werde und Kinder ihre Eltern lesend erleben. Noch im Grundschulalter und darüber hinaus könne die Forschung nachweisen, dass die Lesepraxis von Schülerinnen und Schülern sehr stark mit der Lesepraxis der Eltern zusammenhänge. Die meisten „Vielleser“ hätten mindestens ein Elternteil, der regelmäßig lese. Eine solche familiär angeregte Lesepraxis sei zwar nicht

gleichzusetzen mit Lesekompetenz, wohl aber eine wichtige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb.<sup>2</sup>

Mit dem Hinweis auf die große Bedeutung des Elternhauses für die Ausbildung von stabilen Lesegewohnheiten als Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung will PISA nun keineswegs „in Abrede stellen, dass die schulische Förderung, Anregung und Etablierung von Kompetenzen und Gewohnheiten wichtig und unverzichtbar“ sei und darum zurecht in den letzten Jahren „immer wieder die kompensatorische Rolle der Schule betont“ werde. Die Studie empfiehlt darum, die für stabile Lesegewohnheiten so prägende familiäre Lesesituation, die Vorlese-Dialoge eingeschlossen, auch als Modell schulischer Vermittlung. Der „kompetente Andere“ könne „dabei sowohl eine Lehrperson als auch ein Mitschüler sein“. „Eine Orientierung an Lernergebnissen und richtigen und falschen Lösungen allein“ sei diesem offenen Aushandeln von Textbedeutung „eher entgegengesetzt“.<sup>3</sup>

Die „Vermittlung von Wegen zur Erschließung von Textbedeutung“ im literarischen Gespräch ist für PISA das eine Ziel, das andere „die Entwicklung von Lesefreude und Leseinteresse sowie die Etablierung von leseförderlichen Haltungen und Gewohnheiten“. Gerade „in der Schaffung bzw. Erhaltung von Lesemotivation, im Zugänglichmachen von Lesestoff und in der Hilfe bei der Lektürewahl“ sieht die Studie „wichtige Handlungsfelder der Leseförderung in der Schule“, die besonders Kindern aus lesefernen Elternhäusern zugute komme. Diese profitierten „wenig von einem Literaturunterricht, der bereits voraussetze, was ihnen aus ihren Familien unbekannt“ sei; sie benötigten vielmehr eine „elementare Leseförderung, die auf ihre Startbedingungen“ eingehe sowie die Erfahrung vermittele, dass Lesen lohnend und auch im sozialen Zusammenhang sinnvoll ist.<sup>4</sup>

Mit diesen Überlegungen zeigt sich PISA in ihren einleitenden Kapiteln, dank Bettina Hurrelmann, gut informiert über wichtige Aspekte der neueren Leseforschung und der darauf basierenden fachdidaktischen Diskussion, ohne dass dies im Hauptteil der Studie thematisch weiterverfolgt wird und gebührenden Eingang gefunden hätte in die Definition von Lesekompetenz, in die Formulierung des fünfstufigen Kompetenzmodells und in die Testaufgaben der Studie. Darauf haben Bettina Hurrelmann und Cornelia Rosebrock in der PISA-Debatte hingewiesen.<sup>5</sup>

## **Leseförderung als Aufgabe des Deutschunterrichts**

Unter Lesekompetenz versteht PISA „die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihren formalen Strukturen zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“. Lesekompetenz ist für PISA „nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“.<sup>6</sup> Um Lesekompetenz bei 15-Jährigen Schülerinnen und Schülern zu testen, verwendet die Studie „eine große Bandbreite an Textsorten“, die Jugendlichen und Erwachsenen in ihrem privaten und beruflichen Leben begegnen. „Neben fortlaufend geschriebenen Texten (kontinuierliche Texte) wie zum Beispiel literarische Texte, Argumentationen oder Kommentare, werden dabei auch bildhafte Darstellungen wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen oder Graphiken einbezogen (nicht-kontinuierliche Texte)“.<sup>7</sup>

Ästhetische Literatur, der dominante Textbereich des Deutschunterrichts, spielt im PISA-Test mit 12 % eine eher bescheidene Rolle. Kann das den für das Lesenlernen hauptverantwortlichen Deutschunterricht entlasten? Die Studie selbst stellt dazu fest, dass in der Phase des Schrifterwerbs der Deutschunterricht die Hauptverantwortung für „die Vermittlung und Kultivierung der Lesekompetenz“ trage, während mit zunehmender Schulbesuchsdauer, spätestens in der Sekundarstufe I, die Verantwortung auf alle

Unterrichtsfächer sich ausweite<sup>8</sup>. Dennoch sollte in diesem Zusammenhang ein Ergebnis der Studie nicht unerwähnt bleiben. Beim Vergleich von Leseaktivitäten, die freiwillig und zum Vergnügen erfolgen, konzentriert sich PISA auf Länder, die in diesem Bereich kulturell am ehesten vergleichbar sind: europäische Länder, dazu Neuseeland, Kanada und Australien. Dabei zeigt sich, „dass der Anteil der 15-Jährigen, die angeben, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen, in Deutschland bei 42 % liegt und von keinem anderen Land übertroffen wird“. In Finnland, dem Spitzenreiter auch in dieser Ländergruppe, sind es mit 22% nur rund die Hälfte Schülerinnen und Schüler, die angeben „überhaupt nicht zum Vergnügen“ zu lesen. Wenn nach Lesevergnügen gefragt wird, kommt natürlich der Deutschunterricht mit seinem in der Theorie auch auf Lesemotivation und Leselust hin orientierten Curriculum unmittelbar ins Spiel.<sup>9</sup>

Für Bettina Hurrelmann konzentriert sich der Lesekompetenzbegriff von PISA „auf Leseverständnis als Informationsverarbeitung und als ‚Bedingung einer zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung‘“. Grundlegend sei „die Unterscheidung von textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen“. Von den drei Teildimensionen, zu denen PISA das fünfstufige Lesekompetenzmodell zusammenfasse (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten), ist Reflektieren und Bewerten als höchste Form des Textverständnisses zugleich *die* Teildimension, bei der deutsche Schülerinnen und Schüler größere Schwächen aufweisen, wenn sie in Testaufgaben angefordert ist. Gerade sie aber bringt für Bettina Hurrelmann über kognitive Grundfähigkeiten hinaus motivationale und emotionale Aspekte des Leseverständnisses ins Spiel, - Fähigkeiten wie: „vom Lesen einen persönlichen Gewinn zu erwarten, mit emotionaler Beteiligung zu lesen“, „über das eigene Textverständnis mit anderen zu sprechen“. Es seien dies Teilkompetenzen, die im Literaturunterricht eine wichtige Rolle spielten, im Kompetenzmodell von PISA aber weitgehend ausgeblendet seien.<sup>10</sup> In der kognitionstheoretischen Orientierung der Studie gehe 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“. Danach hätten es Sprach- und Literaturunterricht mit den gleichen Grundfähigkeiten zu tun und „die Unterschiede in der Rezeption non-fiktionaler und fiktionaler Texte“ seien „in kognitiver Hinsicht nachrangig“.

Es gebe darum gute Gründe, „den Lese- und Literaturcurricula der Schule einen weiteren Begriff von Lesekompetenz zugrunde zu legen, als dies im Rahmen des pragmatischen Grundbegriffsverständnisses und kognitiven Lesekonzepts in der internationalen Leistungsmessung durch PISA möglich“ gewesen sei. Zum Aufgabenprofil der schulischen Lesedidaktik gehöre über das kognitive Verständnis von Texten hinaus noch dreierlei: 1. einzuführen „in eine umfassende kulturelle Praxis“, in eine Lesekultur, mit der den Heranwachsenden „ein Mitgliedsangebot gemacht“ werde, „das sie in die Lage versetzt, all die Erfahrungen mit dem Lesen zu machen, die zur unverkürzten Teilnahme an der Literalität gehören“; 2. habe die Didaktik „die ontogenetische Perspektive des Erwerbs von Lesekompetenz zu berücksichtigen“, müsse „entwicklungsspezifische motivationale und emotionale Bedingungen auf Leserseite besonders beachten und nicht zuletzt Kontexte für das Aushandeln von Bedeutungen in Anschlusskommunikationen mit anderen bereitstellen“ und 3. müsse von der Lese- und Literaturdidaktik „die Formulierung der normativen Zielvorstellungen erwartet werden, die sich mit dem Begriff der Lesekompetenz im Hinblick auf Subjektbildung als historisch verständlicher normativer Idee verbinde“.<sup>11</sup>

Für die Schülerinnen und Schüler geht es nach Bettina Hurrelmann bei den zusätzlichen Teildimensionen des Modells

- um Lesemotivation als der Fähigkeit, „schriftliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen“,

- um die „emotionale Dimension“ des Lesens als der Fähigkeit, „Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Erfahrungen und 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“.
- Schließlich gehöre zu dem erweiterten Kompetenzmodell auch „die interaktive Dimension“, „die Fähigkeit, sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen, zur Toleranz bei unterschiedlichen Interpretationen, zum Aushandeln von Bedeutungskonsensen“.

„Das Literaturgespräch 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 gesellschaftlichen Leben hergestellt.“<sup>12</sup>

Die Frage stellt sich, ob Lehrerinnen und Lehrer genügend motiviert und vorbereitet sind, neben den kognitiven Dimensionen von Lesekompetenz, einem Lesetraining weit über die Grundschule hinaus, auch die emotionalen Aspekte in ihrem Unterricht zu beachten, um insbesondere bei den Kindern, die PISA als „Risikogruppe“ bezeichnet (23%) und die überwiegend aus literaturfernen Elternhäusern kommen, Lesemotivation zu fördern.

Seit Mitte der 1970er Jahre gibt es in der universitären Fachdidaktik eine Fülle von Vorschlägen, den traditionell text- und lernzielorientierten Literaturunterricht um produktive, künstlerische Verfahren des Textumgangs und um das ergebnisoffene literarische Gespräch zu ergänzen und darüber hinaus durch sogenannte entschulte Formen zu beleben.

Unter ‚entschulten, von außerschulischen Umgangsweisen beeinflussten oder auf diese in erster Linie zielenden Verfahren‘ versteht Malte Dahrendorf solche, ‚bei denen der Lehrer/Erzieher sich im wesentlichen auf freie Angebote, auf Anregungen und Hilfen beschränkt und auf mit Sanktionen verbundene Aufgaben verzichtet‘. Dahrendorf zählt dazu ‚freie Lesestunden‘, in denen die SchülerInnen und Schüler ihre Lektüre frei wählen können, ‚Buchvorstellungen‘ (z.B. Lieblingsbücher), das ‚Anlesen‘ eines Buches, das mit der Frage endet: Wer will das Buch weiterlesen?, das Vorlesen ganzer Bücher. Entschulte Verfahren als ‚Brücke zur außerschulischen Lesesituation‘ sind für Dahrendorf auch die ‚Versuche, die ‚Schwellenangst‘ gegenüber Einrichtungen wie Bibliotheken und Buchhandlungen abzubauen‘, Autorenlesungen zu veranstalten und ‚Projekt mit Büchern, deren Motivation von den Schülern ausgeht, in denen Schüler und Lehrer kooperieren, der Lehrer mehr eine Beraterfunktion übernimmt und die einen Bezug zur außerschulischen Praxis haben‘.<sup>13</sup>

Unter denen, die entschulte Verfahren für den Literaturunterricht konzipiert haben, nennt Dahrendorf Jörg Knobloch, der als Hauptschullehrer wohl in besonderer Weise an einer Reform des traditionellen Literaturunterrichts interessiert ist. Für ihn stellt sich die Situation an den Schulen so dar, dass gerade bei Kolleginnen und Kollegen, die seit Jahren ‚in Amt und Bürden‘ sind, neue Inhalte und Methoden des Literaturunterrichts zwar auf ein gewisses Interesse stießen, der Weg zu ihrer Umsetzung in eigene Unterrichtspraxis jedoch offenbar zu weit sei. Der Verdacht liege nahe, ‚dass die ‚neuen‘ didaktischen Konzepte, so fetzig sie sich auf geben mögen, unter praktisch-quantitativen Gesichtspunkten eher ein schulisches Schattendasein fristen, Potemkinsche Dörfer in einer eher tristen Landschaft‘.<sup>14</sup> Vor diesem Hintergrund will Knobloch seine Buch-Projekte (Lesenächte, ‚Rucksackbücherei‘, Jugendbuchwoche u.a.) als ‚Mut- und Muntermacher‘ verstanden wissen, mit ganz konkreten Anregungen und Hinweisen für die Durchführung. Sie sollen beweisen, dass man auch unter den Bedingungen des Fernseh-, Video- und Computerzeitalters lesen und lesen lassen kann.

Ob solche Ideen und Vorschläge Eingang in die Schule finden und ob sie dort wirksam werden, um das traditionelle, stark kognitionsorientierte Lesekompetenzmodell um die notwendigen emotionalen und motivationalen Teilkompetenzen zu ergänzen, - das sind weitgehend offene Fragen, die die PISA-Studie mit ihrem eingeschränkten Begriff von Lesekompetenz nicht beantwortet, aber mit besonderer Dringlichkeit an die fachdidaktische Unterrichtsforschung stellt. Für Bettina Hurrelmann macht das über PISA hinaus erweiterte Modell deutlich, „dass wir es größtenteils mit empirisch durchaus überprüfbaren Wirkungen“ zu tun haben und dass es für die Deutschdidaktik „nicht nur legitim, sondern auch nötig“ sei, „ihre Kernannahmen explizit zu machen und – soweit möglich – einer empirischen Prüfung auszusetzen“. Eine solche Output-Orientierung würde in einer sich wandelnden Medienwelt die fachdidaktischen „Annahmen und Intentionen vor Ideologieverdacht schützen und ihnen zugleich zusätzliche Überzeugungskraft geben“.<sup>15</sup>

### **Leseförderung für Lehramtsstudierende**

Leseförderung für Heranwachsende erfordert Lehrende, die selbst eine ausgeprägte Lesemotivation und Lesepraxis besitzen – für pragmatische und poetische Literatur. Ist das in einer sich wandelnden Medienwelt bei denen, die Germanistik für ein Lehramt studieren, noch durchweg das entscheidende Motiv bei der Studienwahl oder muss es ein Studienziel sein, das auch curriculare Beachtung findet?

„Eigenartige Leute – Leser zum Beispiel“ nennt Peter Bichsel eine seiner kauzigen Nachdenklichkeiten zum Thema „Lesesucht“, mit der es bei ihm so angefangen hat: „Ich glaube in meinem ganzen Leben hat mich nie etwas so begeistert wie das Lesenlernen – der Augenblick, als ich feststellte, dass über der Bäckerei, die mir schon lange als Bäckerei bekannt war, wirklich das Wort ‚B-ä-c-k-e-r-e-i‘ stand, war für mich richtig erschütternd, und ich erinnere mich, wie ich zu meiner Mutter sagte: ‚Du, weißt Du, was über der Bäckerei steht – da steht wirklich ‚Bäckerei‘.“<sup>16</sup>

Leser – und damit meint Bichsel nicht die „Alphabeten“, die die Buchstaben kennen, sondern die „Süchtigen“ – seien „subversiv, weil sie sich in eine andere Welt denken können“. Lesen sei „immer aussteigen aus dieser Welt“, sei „immer unnötig, weil es unökonomisch“ sei, viel Zeit brauche, „zur Langeweile und zur Zeitverschwendung“ verführe. Darum glaubt Bichsel auch dieser Gesellschaft nicht, wenn sie von Leseförderung spricht.

„...ich bin überzeugt, sie propagiert das Lesen nur, weil sie weiß, dass die Propaganda erfolglos sein wird. Ich bin jedenfalls überzeugt, dass in einer Gesellschaft von Lesern das Bruttosozialprodukt sinken würde, eben weil Leser die Fähigkeit haben, sich zu langweilen, lange Zeit haben können. Sehnsucht haben können.“<sup>17</sup>

Bichsel glaubt nicht, dass die Schule daran etwas ändern können; denn sie könne ja nicht die Leute „zur Langeweile erziehen wollen, zur Faulheit oder zur Eigenartigkeit“. Dennoch: Leser werde es immer geben, trotz Schule, und er selbst sei der Schule dankbar für die 25 Buchstaben, die sie ihm beigebracht habe.

„...dass ich später auch einen Lehrer hatte, der mit Begeisterung von Büchern erzählte, das halte ich nicht für eine Leistung der Schule, sondern für eine private Eigenschaft jenes Lehrers. Ich fürchte, sie wäre den Behörden nicht lieb gewesen, und ich bin dankbar dafür, dass diese Eigenschaft nie entdeckt wurde.“<sup>18</sup>

Bichsels Hinweise auf seine Biografie als Leser und die Rolle der Schule darin werden von der Leseforschung bestätigt. Der Deutschunterricht kommt ziemlich schlecht weg dabei, falls er überhaupt erwähnt wird, und die Ehrenrettung erfolgt, selten genug, durch einzelne Lehrende, die als Leserinnen/Leser wahrnehmbar wurden und auch häufig durch unorthodoxe Unterrichtsmethoden auffielen.<sup>19</sup> Noch schlechter als die Schule kommt bei Befragungen allerdings das Literaturstudium weg, das ja überwiegend von denen gewählt wird, die, was ihr

Verhältnis zur Literatur betrifft, noch einigermaßen heil die Schulzeit überstanden haben. Das Germanistikstudium scheint alles Mögliche zu fördern, nur nicht das, was einzig tragfähig ist – auch für die wissenschaftliche Arbeit an Literatur –, die Lust auf Lesen. Und damit schließt sich der Kreis. Wie sollen Lehrerinnen und Lehrer Leselust vermitteln als Bedingung jeder weitergehenden „Lust am Text“ (Barthes), wenn sie selber nach Schule und Studium keine Lust mehr haben?<sup>20</sup>

Zum Verhältnis von Studium und Leselust erörtert Andreas Härter zwei Thesen:

- „Leseförderung in der Lehrerbildung ist eine Zumutung für alle Beteiligten (akademische Hardliner-Position)“
- „Leseförderung in der Lehrerbildung ist nicht ein Desiderat, sondern eine ausbildungsbedingte Notwendigkeit (pädagogische Position)“<sup>21</sup>

Die Hardliner-Position setzt bei Studierenden Interesse an Literatur voraus und damit „auch Bereitschaft und Lust zu lesen“. Die pädagogische Position bestätigt den Befund der oben erwähnten Leseforschung, dass nämlich spätestens das Literaturstudium „die Leseneigungen der Studierenden zum Verschwinden bringen“ kann, und zieht daraus den Schluss, dass Leseförderung auch bei Literaturstudierenden statthaft sein muss; denn Lehrerinnen und Lehrer haben nach Härter den Auftrag, „eine leseförderliche Unterrichtspraxis zu betreiben“. Darauf sollten sie während ihrer Ausbildung vorbereitet werden und das impliziere „nicht nur Können und Wissen, sondern auch Wollen, oder einfach: Lust“; die aber hänge bei Schülerinnen und Schülern „nicht nur von Büchern ab, sondern auch von den Lehrerinnen und Lehrern, die ihnen die Bücher nahe zu bringen versuchen: mit Können, mit Wissen und mit Lust“<sup>22</sup>. Ziel einer solchen Leseförderung bei Studierenden ist nicht die Bichselsche Lesesucht. Nicht „Vielleser“ sollten Lehrerinnen und Lehrer sein, aber „Gernleser“, „wenn sie ihrerseits engagiert Leseförderung betreiben wollen“. Gernlesen heiße: „mit einiger Selbstverständlichkeit und Lust immer wieder zu Büchern zurückzukehren“<sup>23</sup>.

Leseförderung in der Lehrerbildung soll nach Härter drei Ziele verfolgen: 1. „Weckung und Erhaltung von Lesefreude“, 2. „Vermittlung von Kenntnissen und Problembewusstsein hinsichtlich Lesen und Literatur“ und 3. „Förderung von Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit hinsichtlich Lesen und Literatur“. Es sollte deutlich werden, „dass Leselust und systematisches Arbeiten an Texten und Kontexten nicht im Verhältnis der Ausschließlichkeit stehen“ und „dass die Studierenden den identifikatorisch-emotionalen und den spielerischen Textumgang“ nicht begreifen als einen, „den sie zugunsten der Textinterpretation zu überwinden hätten“. Schließlich heiße Leseförderung auch, Studierende „zu kommunikativem Austausch über Bücher und Lektüren“ nicht nur anzuhalten, sondern auch zu ermuntern und zu befähigen. Studierende „sollen sich über ihre Lektüren unterhalten können, auch auf einer differenzierten Ebene, sie sollen die Ergiebigkeit des literarischen Gesprächs erfahren – und sie sollen es selbst gern pflegen“; denn ohne diese Gesprächsbereitschaft sei „weder die eigene Leselust kommunizierbar“, noch sei es möglich, „auf anregende Weise mit Texten umzugehen“; das aber sei „eine Voraussetzung für die spätere Leseförderungsarbeit in der Schule“<sup>24</sup>.

Mit den Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt zum literarischen Gespräch in der Schule<sup>25</sup> führte ich an der Universität Veranstaltungen durch, in denen das Sich-Verständigen über individuelle Leseerfahrungen im offenen Gespräch Sinn und Zweck der Arbeit eines ganzen Semesters war. Solche Veranstaltungen dienten der Suche nach motivierenden Romanen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene; sie dienten aber auch – ganz im Sinne von Andreas Härter – der Leseförderung von Lehramtsstudierenden. Die Rückmeldungen zu diesen Veranstaltungen zeigten, wie sehr der offene Austausch von Leseerfahrungen, im Literaturstudium sonst weitgehend tabu, auch die Lesemotivation und die Leselust förderte und zugleich Lesezeit wieder verfügbar machte, die man vorher nicht bzw. nicht mehr zu haben glaubte. Die Verstetigung dieser Arbeit erfolgte dann in einem Kolloquium „Literatur und Schule“, das ich mit Mitarbeiterinnen zusammen seit den frühen 1990er Jahren

durchführte und das auch nach meinem Ausscheiden aus dem Hochschuldienst unter meiner Nachfolgerin, Cornelia Rosebrock, weitergeht.<sup>26</sup>

Die Struktur der Veranstaltung sieht so aus: Wir einigen uns gegen Ende eines Semesters im Leitungsteam auf eine Liste von Romanen, die für Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene interessant sein könnten, von denen dann im neuen Semester jedem Text in einem ergebnisoffenen Gespräch eine volle Sitzung gewidmet wird - unter zwei Aspekten: einem literarästhetischen und einem didaktischen. Texte, die dabei durchweg oder überwiegend Zustimmung erfahren, kommen auf eine Liste von Lektüreempfehlungen, die inzwischen einen stattlichen Umfang angenommen hat. (Romane für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~merkelba/romkije.htm>).

Mir scheint diese Form der Leseförderung an der Hochschule durchaus übertragbar auf die Lehrerfortbildung und auf jede einzelne Schule, wenn interessierte Kolleginnen und Kollegen innerhalb einer Fachkonferenz eine Arbeitsgemeinschaft bilden, um gemeinsam auf die Suche zu gehen nach neuen Texten der nationalen und internationalen Gegenwartsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur eingeschlossen, die, je nach Stufenbezug einer Schule, geeignet erscheinen für Kinder oder Jugendliche oder junge Erwachsene.

### **Konsequenzen für die Bildungspolitik**

Die PISA-Debatte wird sich beruhigen und die Politik das Thema aus seiner Agenda-Spitzenposition verdrängen, wenn nicht eine kritische Öffentlichkeit auf nachhaltigen Reformen besteht in der Hoffnung, dass die PISA-Studie, im Unterschied zu früheren internationalen Vergleichsstudien, ja ihre Arbeit nicht beendet hat und wir in absehbarer Zeit erfahren werden, ob der Schock des Jahres 2001 produktiv verarbeitet wurde oder ob wir uns mit Tricksereien um die notwendigen strukturellen Veränderungen unseres Bildungssystems wieder einmal herumgemogelt haben (Können unsere Schulen besser werden? <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~merkelba/standards.htm>). Darum gilt es jetzt für die schulorientierten wissenschaftlichen Disziplinen, die Forderungen an die Politik zu formulieren und die Vorschläge einzubringen, die für eine nachhaltige Entwicklung Erfolg versprechen. Dazu muss die Wissenschaft selbst, durch PISA dazu gedrängt, die Überprüfung des Outputs von Reformmaßnahmen in ihr Forschungsprogramm aufnehmen.

Für Bettina Hurrelmann rechtfertigen sich die Wirkungen aller in der Schule angestrebten Kompetenzen, auch der des Lesens, aus der normativen Leitidee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“. Handeln beinhaltet für sie im Sinne von Jürgen Habermas „neben dem Konzept des gegenstandsorientiert-instrumentellen Handelns das des normativ-sozialen Handelns, des subjekt-orientierten Ausdruckshandelns und des Normen problematisierenden kommunikativen Verständigungshandelns“. Für all diese „Domänen der Handlungsfähigkeit“ ließe sich „die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz plausibel machen“. Von dieser normativen Leitidee ließen sich dann auch „Voraussetzungen auf der Bedingungsseite“ kritisieren, „die Heranwachsende daran hindern, Lesekompetenz zu erwerben“ und das nicht nur, wie die PISA-Ergebnisse nahe legten, „im Hinblick auf kulturelle Disparitäten und soziale Chancenungleichheiten“, sondern auch „im Hinblick auf schulisch-unterrichtliche Bedingungen“.<sup>27</sup>

Zum Thema Leseförderung möchte ich auf Sachverhalte hinweisen, die nicht nur durch innerschulische Reformmaßnahmen zu verändern sind, sondern wo die Politik Rahmenbedingungen schaffen muss, die die Arbeit in der Schule effektivieren oder überhaupt erst möglich machen.

#### ***Bibliotheken***

Wenn Malte Dahrendorf zu den entschulten Verfahren des Literaturunterrichts auch Bemühungen zählt, die „Schwellenangst“ gegenüber Bibliotheken abzubauen, so setzt das voraussetzt, dass es schulische bzw. schulortnahe Bibliotheken gibt. Da aber stehen wir,

PISA-aktuell, nach all den Sparmaßnahmen im Kultur- und Bildungsbereich zwar nicht wie der berühmte Märchen-Kaiser dar, sehen aber doch, was Anzahl und Ausstattung dieser Einrichtungen angeht, inzwischen ziemlich alt aus.

Für Gerhard Haas schien die Bundesrepublik, wenn man in der 1975 gegründeten Zeitschrift „schulbibliothek aktuell“ nachliest, auf einem „guten Weg zu einer schulbibliothekarischen Kultur“ zu sein, wie es sie in den skandinavischen Ländern schon lange gibt. Dieser hoffnungsvolle theoretische Ansatz habe sich jedoch nicht als tragfähig genug erwiesen, „den Gedanken der Schulbibliothek im Bewusstsein von Lehrern, Didaktikern und Bildungspolitikern dauerhaft zu verankern“. In der Lehrerbildung spielten „didaktische und methodische Überlegungen zur Arbeit in und mit der Schulbibliothek nach wie vor so gut wie keine Rolle“ und deren Aufbau sei weiterhin „von vereinzelt situativ-individuellen Initiativen“ abhängig geblieben. Trotz großer Anstrengungen da und dort sei es letztlich nicht gelungen, „der Gesellschaft und im Speziellen den bildungspolitisch Verantwortlichen überzeugend genug klar zu machen, wie elementar und intensiv das Erreichen der Bildungsziele in praktisch allen Fächern – von dem Ziel des Aufbaus einer Lesekultur in der Schule nicht zu reden! – mit dem Vorhandensein einer funktionsfähigen und aktiv geführten Schulmediothek verbunden“ sei <sup>28</sup>.

Ganz anders habe sich das den von PISA aufgeschreckten Skandinavienreisenden in Finnland, Schweden oder Dänemark dargestellt, wo Bibliotheken als integrierte schulische Einrichtungen oder als kombinierte Orts- und Schulbibliotheken eingerichtet sind, von SchulbibliothekarInnen geführt, die eng mit den Lehrerinnen und Lehrern zusammenarbeiten, indem sie sie in allen Bereichen des Unterrichts beraten. Dass dabei „zugleich die didaktische Perspektive eines selbständigen und eigenverantwortlich arbeitenden, letztlich mündigen Schülers im Blick“ sei, brauche nicht eigens ausgeführt zu werden. <sup>29</sup>

Wesentlicher Punkt eines so erweiterten Verständnisses von Schulbibliothek bleibt für Haas allerdings „der Gedanke, Schullektüre und Freizeitlektüre als komplexe Einheit zusammenzusehen – nicht um die Privatlektüre für schulische Zwecke auszubeuten, sondern um die Lesebereitschaft und Lesefreude“ zu stärken. Bibliotheken sind in den skandinavischen Ländern neben allem, was sie für Schule und Unterricht leisten, Orte, an denen Lesungen aus neuen Büchern und Gespräche darüber stattfinden, wo Rezensionen von Schülerinnen und Schülern ausliegen, die zur Lektüre und zum Gespräch anregen. Kurzum: Die Schulbibliothek ist ein Ort, „an dem sich im weitesten Sinne literarisches Leben ereignet, und das heißt: an dem sich das aktuelle kulturelle Geschehen im Raum der Gesellschaft mit der Schule verbindet“ <sup>30</sup>.

Wenn der PISA-Schock dazu beitrüge, solche Bibliotheken, die es ja vereinzelt bei uns gibt, „flächendeckend“ einzurichten, hätte dieser Schock, meint Haas, eine elementare Funktion erfüllt. Es wären dies Bibliotheken, die sowohl den regulären Unterricht in den Fächern unterstützen und die zugleich für offene Formen des Literaturunterrichts, für die Förderung von Lesebereitschaft und Lesefreude, eine gute, kaum zu ersetzende Voraussetzung darstellen. <sup>31</sup>

In ihrem Beitrag „Folgen von PISA für den Deutschunterricht“ macht Cornelia Rosebrock <sup>32</sup> einige Vorschläge, wie die Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schüler gezielter gefördert werden könnte und verweist dabei auch auf zwei Studien aus den Nachbarländern Schweiz und Österreich. In der Schweizer Studie <sup>33</sup> gab es an den teilnehmenden Schulklassen 2 bis 5 zum regulären Deutschunterricht mindestens eine zusätzliche freie Lesestunde in der Woche. In allen Versuchsklassen wurden Klassenbibliotheken eingerichtet. Die Kinder dokumentierten ihre Leseaktivitäten in „Lesejournalen“, auf die die Lehrerin reagierte. Cornelia Rosebrock fasst die positiven Effekte des Projekts, das sie als leicht durchzuführenden Modellversuch auch deutschen Grundschulen empfiehlt, zusammen.

„Die wechselseitige Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen, die positive Wirkung der Individualisierung der literarischen Leseaktivitäten für die Genussfähigkeit und die

Motivation, die Minderung des ersten ‚Knicks‘ der kindlichen Leseneigung und die Möglichkeit, auf diese Weise der notwendigen Differenzierung im Leseverhalten und in der Leseleistung der Grundschul Kinder schulisch Rechnung zu tragen. Eine solche Maßnahme stützt gezielt die spätere ‚Risikogruppe‘ an einem kritischen Punkt ihrer Leseentwicklung, sie ist aber vermutlich auch hoch profitabel für die anderen Kinder.“<sup>34</sup>

Mit dem ersten „Knick“ in der kindlichen Leseneigung bezieht sich Cornelia Rosebrock auf eine Beobachtung der Leseforschung, die besagt, dass für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern „etwa in der 2., deutlich in der 3. Grundschulklasse eine Entkoppelung von Leseneigung und schulischem Lesen stattfindet“. Es sei darum zu vermuten, dass die von PISA konstatierte „Risikogruppe“, deren Erstunterricht im Lesen „offensichtlich noch relativ symptomfrei“ ablaufe, zu Beginn und während des Weiterführenden Lesens in der weiteren Entwicklung von Lesekompetenz „von den Lernfortschritten der Mehrheit nachhaltig abgehängt“ werde.<sup>35</sup>

Die österreichische Studie zur Leseförderung, die Cornelia Rosebrock der Deutschdidaktik auch zu bedenken gibt, wird vom Institut für Schulforschung seit sieben Jahren durchgeführt, also lange vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse zur Lesekompetenz. Die daran teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer in 5. Klassen ermuntern ihre Schülerinnen und Schüler, jede Woche ein Buch ihrer Wahl zu lesen, was als Zielvorgabe bei 70% erreicht werde. Die Kinder erhalten einen „Leseepass“, in den die Ergebnisse der regelmäßigen Tests von Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis eingetragen werden, während die Kinder selbst darin die von ihnen gelesenen Bücher mit kurzen Bewertungen notieren. Der Leseepass erweise sich dabei als ein „Wundermittel“ der Motivationssteigerung und zugleich werde schon nach kurzer Zeit eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit bei den Kindern feststellbar. Österreich ist für Cornelia Rosebrock insofern aufschlussreich, als es in der PISA-Studie deutlich besser als Deutschland abgeschnitten habe, obwohl es ein ähnlich selektives Schulsystem habe, freilich mit wesentlich besser ausgestatteten Schulbibliotheken, worauf u.a. die positiven Effekte dieser längerfristig angelegten „Aktion Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen“ zurückgeführt werden; denn an einer solchen „Aktion“ können nur Schulen teilnehmen, an denen eine gut ausgestattete Schulbibliothek zur Verfügung steht.<sup>36</sup>

### **Schulsystem**

Das bei PISA erfolgreichere Österreich hält wie wir bislang hartnäckig an einer nach Schulformen gegliederten Sekundarstufe I fest. Dennoch ist die Differenz zu unserem System nicht unerheblich. Während bei uns am Ende der Grundschule die Kinder auf drei, mit der Integrierten Gesamtschule auf vier, unterschiedliche Schulformen verteilt werden, gibt es in Österreich eine „Hauptschule“, in die etwa 70% der Schülerinnen und Schüler gehen, und das Gymnasium, das die übrigen 30% besuchen. Es gibt also in unserem Nachbarland nicht die aussortierte deutsche Hauptschule, die nie eine „Hauptschule“ war, in der die von PISA festgestellte „Risikogruppe“ von Schülerinnen und Schülern aus überwiegend bildungsfernen Elternhäusern sich einfinden und wo eine intensive kompensatorische Leseförderung zwar notwendig wäre, die meisten Lehrerinnen und Lehrer jedoch zu überfordern scheint.

Bei dieser Feststellung kommt man allerdings über persönliche Erfahrungen und Vermutungen nicht hinaus; denn empirische Studien, stellt Cornelia Rosebrock nüchtern fest, „die Einblicke in tatsächlichen Literaturunterricht in Hauptschulen erlauben“, fehlten in der fachdidaktischen Forschung völlig. Ihr eigenes Projekt zur Lesesozialisation von Frankfurter Hauptschülerinnen und –schüler führte bislang zu der Hypothese: Konzepte der Leseförderung, die alle „auf die Eröffnung der Genussdimension des Lesens, also der Lesemotivation“ zielten, seien auf Schülerinnen und Schüler der Hauptschule nur sehr bedingt anzuwenden. Diese befänden sich mehrheitlich „seit der Grundschule in einer Misserfolgsspirale, die nicht nur die Motivation“ betreffe, „sondern auch die Lesekompetenz“ umfasse. Unterrichtsziele wie „habituelles Lesen und Genussfähigkeit“ würden in Klassen, in

denen 70 und mehr Prozent Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sitzen, „geradezu konterkariert“.<sup>37</sup>

Für Leseförderung, soviel scheint gewiss, gibt es an den übrigen Schulformen, an denen sie auch notwendig ist, weitaus bessere Bedingungen als an Hauptschulen. Mit der Forderung nach Abschaffung dieser Schulform, die immer mehr zu einem gesellschaftlichen Skandal geworden ist und die statt ausländische Kinder zu integrieren zunehmend soziale Problemfälle schafft, stellt sich die Strukturfrage, mit der immer lauter erhobenen Forderung, die Grundschule, wie in allen erfolgreichen PISA-Ländern, zu verlängern, nicht nur bis Ende der Klasse 6 (Berlin), sondern bis zum Ende der allgemeinen Schulpflicht. Diese Forderung, die bei Landespolitikern aller Parteien immer noch auf taube Ohren stößt, wird von der deutschen Schulforschung mit harten empirischen Fakten unterstützt und findet inzwischen in den bildungspolitisch engagierten Medien ein fast einhellig positives Echo. Selbst der Wirtschaft nahestehende Institutionen wie der Baden-württembergische Handwerkstag, die Bertelsmann-Stiftung und die Unternehmensberatung McKinsey haben sich die Forderung zu eigen gemacht.

In einer Resolution des Bundeselternrates (BER) vom 18.5.2003 heißt es: „Schule muss Kompetenzen vermitteln und Chancengleichheit sicherstellen. Eine gemeinsame Schule für alle ist der Weg dazu. Alle Schulen müssen alle Schüler individuell fördern und fordern“<sup>38</sup> Während die BER-Delegierten auf Plenartagungen bislang zuerst für den Erhalt ihrer jeweiligen Schulform eingetreten seien, erfahren wir von der Vorsitzenden Renate Hendricks, hätten sich diesmal die Eltern nach PISA und IGLU von den Wissenschaftlern überzeugen lassen, dass der „deutsche Weg“ des strikten und frühen Aufteilens auf Schulformen in eine Sackgasse führe. Dass dies auch die Vertreter von Gymnasium und Realschule so sahen, kommt für die Vorsitzende „einer Revolution“ gleich. Den Eltern gehe es „um die Kinder und nicht um Ideologien“ und sie seien bereit, „fehlerhafte Entwicklungen zu korrigieren“; sie wollten „eine Schulform, die eine individuelle und begabungsgerechte Förderung der Schülerinnen und Schüler“ ermögliche und appellierten an die Kultusminister, die bildungspolitische „Kleinstaaterei“ endlich zu überwinden.

Als Praktikumsberater von Lehramtsstudierenden habe ich auf den verschiedenen Schulstufen und in allen Schulformen der Sekundarstufe I Erfahrungen sammeln können und im direkten Vergleich die Qualitätsunterschiede erlebt, was die Ausstattung der Schulen, speziell der Fachräume, die kulturellen Aktivitäten über den alltäglichen Unterricht hinaus, das ideelle und materielle Engagement der Eltern betrifft, und kann darum nur hoffen, dass der Bundeselternrat die Forderung „einer gemeinsamen Schule für alle“ gegenüber „einer bereits wieder aus partei- und verbandspolitischen Interessen“ geführten Diskussion treu bleibt und sich dem „sich anbahnenden Richtungsstreit“ stellt.

Eine „gemeinsame Schule für alle“ wird zwar nicht kurzfristig die große „Risikogruppe“ an deutschen Schulen zum Verschwinden bringen, aber sie scheint immer mehr Experten und Institutionen die unabdingbare Voraussetzung dafür zu sein, dass z.B. so etwas wie Leseförderung in der Schule anregend und ansteckend auch für diejenigen wird, denen sie vor und außerhalb der Schule nicht oder nicht zureichend zuteil geworden ist. Die Anregungen können sowohl vom Unterricht der Lehrperson als auch von Mitschülerinnen und Mitschülern ausgehen, von einem insgesamt anregenden Leseklima in der Klasse und einer gut sortierten und kooperativen Bibliothek.

### **Lehrerbildung**

Neben der „gemeinsamen Schule für alle“ fordert der Bundeselternrat in seiner Resolution auch eine „Verbesserung der Unterrichtspraxis und der Lehrerbildung“. Diese „seit Jahrzehnten“ erhobene Forderung nach mehr „Professionalität“, nach „gemeinsamer Zeit, Teamarbeit, Reflexion und Absprachen“ müsste jetzt allerdings von diesem höchsten Elterngremium neu bedacht und konkretisiert werden; denn in der „gemeinsamen Schule für alle“ können ja wohl nicht in den Klassen 5 bis 10 die unterschiedlichen Lehrämter

nebeneinander bestehen: das für Hauptschulen, für Realschulen, für Haupt- und Realschulen und für Gymnasien – mit unterschiedlichen Ausbildungszeiten, unterschiedlichen Lehrdeputaten und Gehältern. Eine „gemeinsame Schule für alle“ erfordert zumindest für die Sekundarstufe I ein gemeinsames Lehramt für alle Lehrenden – für „gemeinsame Zeit, Teamarbeit, Reflexion und Absprachen“, für das gemeinsam zu konzipierende und zu verantwortende Curriculum einer autonom gewordenen Schule.

Ein gemeinsames Lehramt für die Sekundarstufe I wäre allerdings auch jetzt schon für das gegliederte System gut begründbar, gerade unter einem Aspekt wie Leseförderung/Lesekompetenz. Wenn es nämlich darauf ankommt, den in Deutschland extrem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer unzureichenden Lesekompetenz zu vermindern durch einen zum Lesen motivierenden und die außerschulischen Bedingungen kompensierenden Unterricht, so kann nicht mehr hingegenommen werden, dass Lehrende, die an Schulen mit überwiegend leseschwachen Schülerinnen und Schülern unterrichten, die also fachlich und pädagogisch in besonderer Weise gefordert sind, schlechter ausgebildet werden (sechs statt acht Pflichtsemester), ein höheres Lehrdeputat haben und dafür zu allem Überfluss auch noch schlechter bezahlt werden. Hinzukommt, dass ästhetische Literatur als besonderes Medium von Lesemotivation und Lesegenuss im Curriculum der einzelnen Schulformen der Sekundarstufe I sehr unterschiedlich ausgeprägt ist und dort am geringsten, wo die meisten Schülerinnen und Schüler aus literaturfernen Elternhäusern nach der Grundschule sich einfinden und da von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden, die auf Grund ihrer beruflichen Sozialisation und durch ihre alltäglichen Unterrichtserfahrungen statt Literatur andere Prioritäten setzen oder zu setzen gezwungen sind.

Ob man bei einer nicht nur inhaltlichen, sondern strukturellen Reform der Lehrerbildung neben dem Lehramt für die Sekundarstufe I eines für die Grundschule und eines für die Sekundarstufe II schafft oder nach einem gemeinsamen Grundstudium (Kerncurriculum) und einer eingehenden Beratung an dessen Ende *ein* Lehramt konzipiert mit je einem zweiten Stufenschwerpunkt Primarstufe oder Sekundarstufe II, - beide Strukturmodell werden in der Bildungspolitik zur Zeit diskutiert, wenn auch in scharfer Konkurrenz zu BA/MA-Modellen, in denen das BA-Studium kaum noch lehramtsspezifisch ausgerichtet ist und eine enge Verzahnung von theoretischen und schulpraktischen Studienanteilen statt weiterentwickelt zu werden zugunsten der Polyvalenz des BA-Abschlusses weitgehend entfällt. Dabei treibt diese angeblich notwendige Entwicklung zu einer kompatiblen europäischen Struktur von Lehrerbildung merkwürdige Blüten: Um die alte Differenz von gymnasialer und nicht-gymnasialer Lehrerbildung aufrecht zu erhalten, soll jetzt, in Rheinland-Pfalz z.B., auf das gemeinsame bildungswissenschaftliche BA-Studium ein didaktisches MA-Studium folgen, das für das bislang so praxisferne gymnasiale Lehramt vier, für die übrigen Lehrämter zwei Semester dauert.

Das um ästhetische, emotionale und normative Aspekte erweiterte Lesekompetenzmodell impliziert Aufgaben und Projekte für die Schule, wie sie in der fachdidaktischen Diskussion über Leseförderung empfohlen werden, ohne dass wir bislang durch eine fachspezifische Unterrichtsforschung über die Wirkung solcher didaktischer und methodischer Innovationen genügend informiert werden konnten. Das erweiterte Modell impliziert aber auch Forderungen an die Politik: finanzielle Investitionen und strukturelle Reformen des Schulsystems und der Lehrerbildung, um das, was innerschulisch an Qualitätsverbesserung zu leisten ist, zu effektivieren oder überhaupt erst möglich zu machen.

Leseförderung, in der PISA-Studie nur ein Thema am Rande, hat in der Debatte über deren Ergebnisse eine besondere Dringlichkeit erfahren, verstanden als Basisaktivität im Unterricht und in der Lehrerbildung, mit dem Ziel, gegen die Dominanz einer kognitionsorientierten Didaktik, Lesemotivation zu schaffen, sie nicht einfach vorauszusetzen und so möglichst für

alle Schülerinnen und Schüler die Chance zu eröffnen, eine über literarisches Lesen hinausgehende Lesekompetenz zu erlangen.

### Anmerkungen

- 1 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 2001, S.74 f.
- 2 Ebd., S.75 f.
- 3 Ebd., S.76 f.
- 4 Ebd., S.77 f.
- 5 Bettina Hurrelmann: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch 2002, H.176, S.6-19; Cornelia Rosebrock: Lesen – Schlüsselkompetenz in der Mediengesellschaft. In: Forschung Frankfurt, 2001, H.4, S.26-32; C. Rosebrock: Folgen von PISA für den Deutschunterricht. Praxis Deutsch 2002, H.174, S.51-55.
- 6 Internet-Auszug der PISA-Studie, S.10.
- 7 Anm. 1, S.80.
- 8 Ebd., S.75.
- 9 Ebd., S.114.
- 10 Anm. 5, S.8 f.
- 11 Ebd., S.12 f.
- 12 Ebd., S.14. Dazu: V. Merkelbach: Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Hannelore Christ/ Eva Fischer/ Claudia Fuchs/ Valentin Merkelbach/ Gisela Reuschling: „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt/M 1995, S.12-52.
- 13 Malte Dahrendorf: Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Kronberg/Ts. 1980, S.282 f.
- 14 Jörg Knobloch: Lesen und lesen lassen. Literaturunterricht bei Tag und bei Nacht, im Klassenzimmer und in einem Zug. Lichtenau 1992. <sup>2</sup>1995.
- 15 Anm. 5, S.17 f.
- 16 Peter Bichsel: Eigenartige Leute – Leser zum Beispiel. In: Der Deutschunterricht 1988, H.4, S.5.
- 17 Ebd., S.7.
- 18 Ebd., S.8.
- 19 Erich Schön: Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Balhorn/Brügelmann (Hg.): Bedeutungen erfinden. Konstanz 1992, S.220-226.
- 20 C.Garbe/M.Groß: Leseerfahrung und Literaturwissenschaft. Das Germanistikstudium als Ort literarischer Sozialisation. In: Literatur & Erfahrung 1993, H.26/27, S.80-95.
- 21 Andreas Härter: Zumutung oder Notwendigkeit? Leseförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für die Sekundarstufe. In: Hohmann/Rubinich (Hg.): Wovon der Schüler träumt. Frankfurt/M 1996, S.110 f.
- 22 Ebd., S.112.
- 23 Ebd., S.115.
- 24 Ebd., S.116 f.
- 25 Anm.12.
- 26 Mich selber hat die Suche nach motivierenden Texten auch nach meinem Ausscheiden aus dem Kolloquium nicht losgelassen. Seit August 2002 führe ich eine eigene Liste von Romanen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Es handelt sich um Texte, die in Rezensionen von Fachzeitschriften und im überregionalen Feuilleton, in literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Beiträgen besondere Beachtung und eine

positive Resonanz gefunden haben und die ich selbst, wenn meine eigene Lektüre die positive Rezeption bestätigt, an Lehrende als mögliche Schul- oder Freizeitlektüre weiterempfehle. Wer sich für diese in zeitlichen Abständen erweiterte Liste, für die Liste des Kolloquiums und für die aus der Arbeit des Kolloquiums entstandenen Publikationen interessiert: Romane für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~merkelba/romkije.htm>

- 27 Anm. 5, S.18.
- 28 Gerhard Haas: PISA und die Schulbibliotheken. Ein unrühmliches Kapitel deutscher Bildungspolitik. In: Praxis Deutsch 2002, H.176, S.69.
- 29 Ebd., S.70.
- 30 Ebd., S.70 f.
- 31 Noch scheint allerdings die Entwicklung in Deutschland in eine ganz andere Richtung zu gehen. So sieht ein Plan der Stadt Frankfurt vor, in den nächsten Jahren 7 von 18 Stadtteilbibliotheken zu schließen, - darunter auch eine im Stadtteil Griesheim mit 22000 Einwohnern, mit 6 Kindertagesstätten und 6 Schulen in der Nachbarschaft der Bibliothek und rund 33000 Besuchen im Jahr. Es handelt sich um eine Bibliothek, die in ihrer Zusammenarbeit mit Vorschule und Schule und in ihrem kulturellen Freizeitangebot, auch für Erwachsene, durchaus skandinavisches Niveau erreicht, die jedoch seit Jahren durch verkürzte Öffnungszeiten (Personalknappheit) und immer weniger Geld für Neuanschaffungen unter Auszehrung leidet. Während Bibliotheksangestellte von einem „quälenden Dahinsiechen“ sprechen, firmiert der Bibliotheksentwicklungsplan der Stadt unter dem Motto „Qualität statt Quantität“. (Frankfurter Rundschau, 10.Februar 2003, S.18). Ein Bürgerbegehren „Rettet die Stadtteilbibliotheken“ kommt, weil die vorgeschriebene Anzahl von Unterschriften nicht ganz erreicht wurde, nicht zustande. In dem Aufruf der Bürgerinitiative heißt es u.a.: „Vor allem Alte und Kinder brauchen das Buchangebot in ihrer Nähe. Die Zukunft unserer Kinder hängt nicht zuletzt an guter Lese- und Schreibkompetenz. PISA! Nichts dazugelernt?“ Der Aufruf als Zeitungsanzeige erschien auf derselben Seite wie ein längerer Artikel mit der Schlagzeile: „Verbleib der Buchmesse in Frankfurt bis 2010 sicher“ (Frankfurter Rundschau, 22.7.2003, S.23).
- 32 Anm. 5.
- 33 Andrea Bertschi-Kaufmann: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau 2000.
- 34 Anm. 5, S.53.
- 35 Ebd.
- 36 Ebd., S.55.
- 37 Ebd., S.54. Dazu der eindrucksvolle Zwischenbericht von Mitarbeiterinnen an Cornelia Rosebrocks Projekt: Irene Pieper, Heike Wirthwein, Olga Zitzelsberger: Schlüssel zum Tor der Zukunft? Zur Lesepraxis Frankfurter HauptschulabsolventInnen. In: Didaktik Deutsch 2002, H.13, S.33-49.
- 38 Frankfurter Rundschau, 21.5.2003.