

Überlegungen zu den Potenzen des V o r l e s e t h e a t e r s bei der Entwicklung der Lesekompe- tenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für t h e a t r a l e L e r n p r o z e s s e

Michel de Montaigne:



„So soll unser Schüler die Gedanken, die er entleiht, so umgestalten und einschmelzen, dass daraus ein Erzeugnis entsteht, das ganz sein Eigentum ist: ich meine, sein eigenes Urteil. Dies zu bilden, das ist der einzige Zweck seines Lernens, seines Arbeitens, seines Studierens.“

Theoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zum Theaterpädagogen BUT an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Simone Zeisberg-Meiser, TP9-2, Nerzweg 24, 48157 Münster, simone@zeisberg-meiser.de, 0175 / 467 89 82, Heidelberg 10/2009

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Lesenlernen und Lesekompetenz	7
	2.1. Prozess des Lesenlernens	7
	2.1.1. Frühkindliche Phase	9
	2.1.2. Vorschulphase	10
	2.1.3. Grundschulphase	11
	2.2. Positive Faktoren für Entwicklung von Lesekompetenz	11
3.	Vorlesen	15
	3.1. Kurzer geschichtlicher Abriss	15
	3.2. Potenzen des Vorlesevorgangs	16
	3.3. Schlussfolgerungen für die Pädagogik	19
4.	Vorlesetheater	21
	4.1. Versuch einer begrifflichen Definition	22
	4.2. Potenzen für den Grundschulunterricht	22
	4.3. Theaterpädagogische Ansätze	23
	4.4. Vorlesetheater als Bindeglied zum darstellenden Spiel	25
	4.5. Zusammenfassung der bisherigen Teilergebnisse	27
5.	Theatrales Lernen	28
	5.1. Theoretischer Ansatz theatralen Lernens	28
	5.2. Methoden theatralen Lernens	29
	5.3. Funktion des Spielleiters	31
	5.4. Theatrale Methoden und Vorlesetheater - eine Korrelation	33
6	Zusammenfassung - Schlussfolgerungen	35
7	Literatur / Quellen	36
8	Anlagen (CD)	37

1. Einleitung

Die Stiftung Lesen fertigt alljährlich im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Studie zum Leseverhalten in Deutschland an und stellt dabei 2008 aktuell fest: „Es ist die zentrale wirtschafts- und gesellschaftspolitische Aufgabe, Deutschland weiterhin zukunftsfähig zu halten: Auf der Basis einer lebendigen Lesekultur.“¹ Die direkte Verbindung von Wirtschaft, Sozialpolitik und Zukunftsfähigkeit unseres Landes mit Lesekultur mag zunächst etwas übertrieben daherkommen. Bei näherer Betrachtung ist sie dies keinesfalls.

Unsere Gesellschaft verändert sich schneller als je zuvor, Erkenntnisse, die heute noch als neu und damit auch als landläufig „wahrhaft“ gelten, sind morgen eine „Station“ auf dem Weg zu neuem Wissen und Erkennen. Die Fähigkeit des Menschen, an diesem immer schneller werdenden Wandel im Erkenntnisprozess teilzuhaben zu können, eine „Unsicherheitskompetenz“ zu entwickeln.²

„Unsicherheitskompetenz“ meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, sich wandelnden Ereignissen und Erkenntnissen zu stellen, sie als Potenz der eigenen und der gesellschaftlichen Entwicklung zu begreifen, sie bestenfalls nicht nur zu „ertragen“ sondern nutzbringend in die eigene Biografie einzugliedern.

Voraussetzung für diese Unsicherheitskompetenz ist nach Meinung der Verfasserin unter anderem die Bereitschaft, besser noch die *Lust* an lebenslangem Lernen, also die lebenslang währende Neugier an Lernvorgängen und ihren Begleitprozessen. Diese zu wecken, stellt für die Autorin dieser Arbeit eine der zentralen Aufgabenfelder auch der Theaterpädagogik dar. Sie ist ein wichtiges Ziel der eigenen praktischen Arbeit.

Bereits 1996 weißt Wolfgang Welsch (Professor für Philosophie an der Friedrich Schiller Universität Jena) anlässlich des Germanistentages in Bochum auf den direkten Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Unsicherheitskompetenz und dem Erwerb von Lesekompetenz hin³. Denn diese ist ein wichtiger Schlüssel für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung in unserer heutigen Mediengesellschaft sowie grundlegende Voraussetzung für die Möglichkeit lebenslangen Lernens.

¹ Vgl. Stiftung Lesen. Studie: Lesen in Deutschland 2008

² Vgl. Welsch 1996

³ Vgl. ebda

Überlegungen zu den Potenzen des Vorlese-theaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

Lesekompetenz steht also in direktem Kontext zu Sozialisation.⁴ Unter diesem Aspekt ist wohl auch der oben genannte Slogan der Studie „Lesen in Deutschland 2008“ zu sehen: Lesen können heißt sich sozialisieren können und damit aktive Teilhabe an der Gesellschaft. Leseförderung ist somit auch immer Leserförderung.

Lesen eröffnet wie kaum eine andere Kulturtechnik Wege zum gesellschaftlichen Erfolg. Es begleitet den Menschen als zentrales Element seines lebenslangen Lernens, ist Schlüssel zur Informationsentnahme und Informationsvermittlung, eröffnet den Zugang zu Ungewohntem und Fremdem.⁵

Bereits 1979 wurde anlässlich der 20. UNESCO-Generalkonferenz erstmals festgestellt, dass der „funktionale Analphabetismus“⁶ nicht nur im deutschen Raum, sondern auch weltweit zunehmend ein Problem darstellt und maßgebende Ursache für die Ausgrenzung immer größerer Bevölkerungsschichten von den gesellschaftlichen und individuellen Lernprozessen ist. Diese alarmierenden Zahlen über die weltweite Zunahme des Analphabetismus lösten auch hierzulande bereits zu Ende des 20. Jahrhunderts umfangreiche Untersuchungen im Bereich der Leseforschung aus, die zu verschiedenen Vorschlägen zur Entwicklung der Lesekompetenz für Kinder und Erwachsene an Schulen und Bildungseinrichtungen führten. (Damit ist zu begründen, dass für die Autorin umfangreiche Theorieliteratur vorzugsweise aus dieser Zeit zu finden war.)

Die Überlegungen der Forscher scheinen aber nur unzureichend in die Praxis der Lehranstalten gefunden haben, denn das dokumentieren ganz eindeutig die Ergebnisse der viel diskutierten PISA-Studie.⁷

⁴ Hurrelmann 2002, S.111-126

⁵ Gläser 2005, S.30

⁶ Döbert, Marion in: Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Bielefeld 1994: „Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen.“

⁷ PISA ist die Abkürzung für „Programme for International Student Assessment“. Diese international vergleichende Schulleistungsstudie wird im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt und erfasst die Fähigkeiten von 15-Jährigen in den Bereichen der Lesekompetenz, der mathematischen Kompetenz und der naturwissenschaftlichen Kompetenz in den OECD-Staaten sowie in 33 OECD-Partnerländern. PISA wird seit dem Jahr 2000 im Abstand von drei Jahren regelmäßig international mit deutscher Beteiligung durchgeführt. Die Verfasserin benutzt im weiteren das Kürzel PISA, wenn sie sich auf diese Publikation bezieht (vollständiger bibliographischer Nachweis - siehe Literaturverzeichnis)

Überlegungen zu den Potenzen des Vorlesetheaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

Seit Veröffentlichung der PISA Ergebnisse Ende 2001, in denen Deutschlands Schulen in der Gesamtskala Lesen auf Platz 21 rangiert und damit schlechtere Leistungen aufweist, als fast alle anderen westeuropäischen und alle angelsächsischen Länder⁸ sind auch hierzulande erneut Praktiker und Theoretiker aufgerufen, Wege zu erarbeiten, die Entwicklung der Lesekompetenz zu fördern.

Zwar sind die Ergebnisse der 2003 veröffentlichten IGLU-Studie (Internationale Grundschullesestudie) nicht ganz so alarmierend (wie die der PISA Studie), doch weist auch sie auf zahlreiche Risiken und Versäumnisse der Leseförderung in der Grundschule hin. Weil das Lesen sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven, emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt, ist die Lesekompetenz eine entscheidende funktionale Voraussetzung auch für die kompetente Nutzung der anderen Medien - somit ist Lesen ein Schlüssel zur Medienkultur unserer Gesellschaft und auch die Schlüsselfunktion für jede Art des Wissenserwerbs und der Informationsverarbeitung.⁹

Paradoxerweise lässt sich im Bereich der Leseforschung seit PISA auffällig weniger Literatur finden und wenn, beschäftigt sich diese hauptsächlich auch damit, die PISA Kriterien zu hinterfragen.¹⁰

2005 steuert der Bundesverband Alphabetisierung neue Zahlen bei. Er geht davon aus, dass die deutschen Schulen jährlich etwa 80.000 Jugendliche entlassen, die auf dem Weg zu „sekundären (funktionalen) Analphabetismus sind“.¹¹ Steitz-Kallenbach beschreibt in „Die lesende Schule“ den Zustand in deutschen Schulen im gleichen Jahr so:

Inzwischen ist der Boom, den deutschdidaktische Fragestellungen in den Schulen hatten [...] durch andere Entwicklungen in den Hintergrund gedrängt worden. Große und ressourcointensive Reformprojekte wie die Abschaffung der Orientierungsstufen in Niedersachsen, die Einführung einer flexiblen Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen, Sprachtests, Vergleichsarbeiten und ähnliche Projekte binden Kräfte, die einer Beschäftigung mit Lesen und Leseförderung fehlen - zumindest in der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte an den Schulen: „Dafür habe ich jetzt nicht auch noch Zeit!“¹²

Im Schulbereich scheint Deutschland, was die Leseförderung betrifft, noch immer recht langsam „auf dem Weg“.

⁸ PISA 2000, S.106

⁹ Gläser 2005, S.11

¹⁰ Vgl. Hurrelmann 2002, Schiefele 2004, Lenzen 2004

¹¹ Vgl. Gläser 2005, S.9

¹² Steitz-Kallenbach 2005, S. 94

Außerhalb der Schullandschaft lassen sich inzwischen zunehmend vielfältige Initiativen feststellen. Die Stiftung Lesen, die unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Horst Köhler eine hohe Medienpräsenz erreicht hat, unterstützt seit dem Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse gezielt die „Kampagne Vorlesen“ mit verschiedenen Projekten und begleitender forschender Evaluation.¹³ Herausgegeben durch den Politiker Cem Özdemir ist unter dem Titel „Abenteuer Vorlesen“ 2002 dazu eine Begleitdokumentation nebst Leitfaden für die Gründung von Initiativen erschienen und hat einen regelrechten Boom in der Gründung von Initiativen und Vereinen, die das Lesen und insbesondere das Vorlesen unterstützen, ausgelöst. Das Vorlesen im deutschen Schulunterricht scheint im Gegensatz dazu noch immer größtenteils dazu da, Aussprache- und Lesefehler aufzuspüren, nicht aber um lustvoll, erkennend und forschend mit Text und Sprache umzugehen.

Nicht umsonst trägt die oben erwähnte Publikation „Abenteuer Vorlesen“ den Untertitel: „Amerikanische Ideen in Deutschland“. In den Ländern des angelsächsischen Sprachraumes wird mit Erfolg und umfangreicher Begleitforschung bereits seit Jahren ein anderer, ein theatraler Ansatz versucht. Das „Readers Theatre“ ist dort anerkannte Methode und zum Beispiel fester Bestandteil des Unterrichts an englischen Grund- und inzwischen auch einiger weiterführender Schulen, um Schüler zum Lesen zu motivieren und ihr Leseverständnis zu fördern.¹⁴ Auf diese Wurzeln beruft sich auch Andrea Geffers in ihrem „Praxisbuch Vorlesetheater“, das 2008 auf den Markt kam und dessen Lektüre ausschlaggebender Impuls für die Verfasserin war, sich mit dem Thema dieser Arbeit zu beschäftigen. Inwieweit die Form des Vorlesetheaters taugt, die Lesekompetenz bei Grundschulern zu fördern und inwiefern sie Feld für theatrale Lernansätze sein kann, soll in dieser Arbeit untersucht werden.

Die Verfasserin dieser Arbeit versucht damit, einen eigenen Beitrag zur Suche nach Wegen bei der Entwicklung der Lesekompetenz in der Grundschule zu leisten, dies nicht zuletzt deshalb, weil sie selbst, ab Januar 2010 als Theaterlehrerin unterrichtet und für die eigene Arbeit nach innovativen Ansätzen sucht.

¹³ siehe Studie „Lesen in Deutschland 2008“

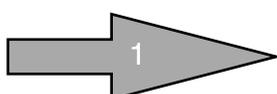
¹⁴ Vgl. Geffers 2008, S.14

2. Lesenlernen und Lesekompetenz

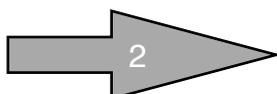
2.1. Prozess des Lesenlernens

Ernst Pöppel, Gehirnforscher, Physiologe und Psychologe (Universität München) beschreibt es so: „Lesen ist die unnatürlichste Tätigkeit des Gehirns“ und „von der Evolution nicht vorgesehen [...] das Gehirn verwendet für die die Tätigkeiten des Lesens und Schreibens einen Teil, der eigentlich andere Aufgaben hat, und es muss in einem mühsamen Prozess [...] alles überhaupt Sagbare in ein System von 25 bis 30 Buchstaben transformieren.“ Nach Pöppels Meinung ist das menschliche Gehirn nur in den ersten 10 Lebensjahren fähig, so lesen zu lernen, dass man es ohne Anstrengungen beherrscht.¹⁵ Daraus lässt sich schlussfolgern, welche große Bedeutung der Motivation zum Lesen und der Vermittlung der Kulturtechnik im Kindesalter zukommt.

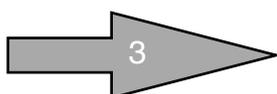
Der Vorgang des Lesenlernens, der eng in Bezug mit dem des Schreibenlernens stattfindet, lässt sich in sechs Phasen gliedern¹⁶, wobei in der Forschung übereinstimmend die Entwicklungsabstände zwischen den Kindern als „außerordentlich groß“ beschrieben werden:



Das Kind ahmt äußere Verhaltensweisen nach, was als so genanntes „Als-ob“-Vorlesen bezeichnet wird.



Das Kind ist, durch die Kenntnis einzelner Buchstaben anhand ihrer figurativen Merkmale Wörter zu „erraten“.



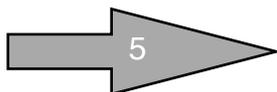
Das Kind entwickelt die beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, hierbei orientiert sich das Kind zunächst am Anfangsbuchstaben des Wortes. Es kann nun Lautelemente erkennen und benennen.

¹⁵ Vgl. Pöppel 2002, S.747-751

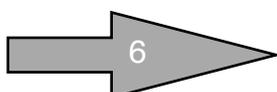
¹⁶ Vgl. Valtin 1993, S.68-80



Das Kind hat die Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug gefestigt. Es vermag Buchstaben und Lautreihen zu erlesen“/„übersetzen“, was teilweise noch ohne Sinnverständnis geschieht. Das bedeutet, dass der Sinn des Textes großteils erst nach dem Erlesen erkannt wird.



Das Kind hat die Phase des „Fortschrittliche Lesen“ erreicht. Es werden größere Einheiten wie Silben und Morpheme erlesen und erkannt, der Kontext des Textes wird teilweise bereits leseparallel begriffen.



Das Kind ist imstande, ein automatisiertes Worterkennen herauszubilden. Es ist damit fähig zur Hypothesenbildung. Der Textkontext wird meist parallel zum Erlesen erkannt.

Wichtig ist es der Verfasserin an dieser Stelle, auf den entscheidenden Unterschied im Erwerb der Schriftsprache im Vergleich zur Sprechsprache hinzuweisen¹⁷:



...geschehen ‚einfach so‘ im familiären Zusammenhang, sind dabei ungeordnet, ungeplant und immer mit konkreten Bedürfnissen, Wünschen, Hoffnungen oder Forderungen verbunden. Hier ist die Notwendigkeit das Motiv. Gelernt wird durch Vormachen - Nachmachen und Korrektur im Gebrauch. Spracherwerb geschieht also als inhaltlich bestimmtes Lernen und ist mit starker Emotionalität, Bedürfnisbefriedigung und Sozialität gekoppelt.



... sind zunächst kaum zwingend notwendig, die verwendeten Zeichen erscheinen willkürlich und in hohem Grade abstrakt.

¹⁷ Vgl. Ong 1987

2.1.1. Frühkindliche Phase

Den Beginn des Prozesses des Lesenlernens sieht die Forschung bereits im frühkindlichen Bereich, „wenn das Kind der Stimme der vorlesenden Mutter / des Vaters lauscht“. Rüdiger Steinlein geht davon aus, das für eine spätere „Lektüre-Empfänglichkeit“ entscheidende Grundlagen durch die „besondere Kommunikationssituation zwischen liebevoll sich zuwendender Mutter und noch sprachlosem Kind“ gelegt werden. Hier entfalte sich für das Kind durch das mütterliche Sprechen ein „körperlich-ganzheitlich“ wirkender Lusträum, der in späteren Altersstufen beim einsamen Lesen halluzinativ erinnert und genossen wird.“¹⁸ „Die Leselust und Lesewut späterer Jahre verdankt ihre Qualität vor allem der Möglichkeit, den Text als Substitut der mütterlichen Stimme zu erleben und die (verlorene) Geborgenheit der Mutter-Kind-Symbiose (unbewusst) zu reaktivieren.“¹⁹ Dies impliziert, dass dem Vorgang des Vorlesens / Vorsprechens bereits in frühester Kindheit eine große Bedeutung zukommt und betont auch den positiven Einfluss einer sinnlich/emotionalen Komponente bei der ersten ursprünglichen (Vor-)leseerfahrung.

Gerade das Vorlesen innerhalb der Familie hat, wie nicht zuletzt die im Auftrag der Bundesregierung erarbeitete Studie der Stiftung Lesen: „Lesen in Deutschland 2008“ erneut feststellt, in unserer medienbestimmten Zeit immens abgenommen. Die Stimme der Mutter / des Vaters wird immer öfter und immer früher durch elektronische Medien getauscht / ersetzt, welche zwar Laute produzieren und Inhalte vermitteln und sich gegebenenfalls an die generalisiert verordnete Grammatik hält. Doch selbst der kunstvollst gesprochene Text ersetzt nach Meinung der Verfasserin nicht die emotionale Beziehung, die zwischen dem lebendigen Vorleser und seinem lauschenden Zuhörer aufgebaut werden kann.²⁰ Ein ursprünglich von zwei Seiten (Vorleser und Zuhörer) erlebbarer und beeinflussbarer, dynamischer Prozess, wird hier auf eine starre einseitige Informationsvermittlung reduziert, vom mimetischen Aspekt, der für die

¹⁸ Vgl. Steinlein 1987, S.26

¹⁹ Vgl. ebda., S.22-35

²⁰ „Kindgerecht aufgearbeitete“ Hörmedien nutzen außerdem zunehmend elektronische, elektronisch bearbeitete Stimmen, wie auch verstellte Stimmen, die der Entwicklung eines guten Sprech- und Stimmsitzes nicht dienlich sind, was neben der erhöhten Sensibilität in der Erkennung und Bewertung von Sprech- und Stimmstörungen auch eine Ursache dafür sein könnte, dass sich die Wartezimmer der Logopäden immer mehr mit immer jüngeren Patienten füllen.

Überlegungen zu den Potenzen des Vorlesetheaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

Leseforschung nachweislich ein äußerst wichtiger beim Verstehen in der Nachahmung von Sprache ist, ganz zu schweigen.

2.1.2. Vorschulphase

Besonders wichtig scheint weiterhin bei der Ausprägung der Lesefähigkeit und der Leseleistung in den ersten Grundschuljahren die Entwicklung der „phonologischen Bewusstheit“ zu sein, das meint: die Fähigkeit des Lesers / Sprechers, die Aufmerksamkeit weg vom inhaltlichen Aspekt der Sprache hin auf den Lautaspekt der gesprochenen/gelesenen Sprache richten zu können und dabei geeignete Elemente wie Worte, Silben und Phoneme unterscheiden zu können. ²¹

Grundlagen für das Erlangen dieser **phonologischen Bewusstheit** bilden sich bereits vor dem eigentlichen Lesebeginn und fußen auf spielerischem Umgang mit Sprache im Vorschulalter. Verse und Abzählreime, die bestenfalls mit körperlichen Aktionen / körperlicher Nähe gepaart werden, können so an die frühkindliche Vorlesesituation quasi an das „angenehme Gefühl der Erstbegegnung mit Sprache“ anknüpfen. ²²

Ein weiterer Aspekt ist in der Vorschulphase beachtenswert: Goodman stellt in seinen Untersuchungen bereits 1976 fest, dass Kinder, die bereits vor dem Schuleintritt Lesen und Schreiben praktizieren damit immer einen Sinn verbinden (z.B. Einkaufszettel lesen oder schreiben) und weist darauf hin, dass sich die „Sinndominanz der Tätigkeit“ bereits ganz früh nachweisen lässt. ²³ Logisch wäre also, die didaktischen Überlegungen betreffend, dem Lesenlernen auch in der Schule weiterhin einen „Sinn“ zu geben - **handlungs- und sinnorientiertes Lesen** zu initiieren.

²¹ Forster 2005, S.36

Ein Kind mit geringen phonologischen Fähigkeiten wird mit dem Wort „Fisch“ lediglich das Tier verbinden und sich das Bild eines Fisches vorstellen. Ein Kind mit guten phonologischen Fähigkeiten kann auch auf die lautlichen Merkmale in diesem Wort achten, Beispiele:

„Fisch“ reimt sich auf „Tisch“

Beim Wort „Fisch“ kann man einmal klatschen, es hat eine Silbe

Am Anfang des Wortes hört man den Laut (f).

Beim Verbinden der Laute (f), (i), (sch) entsteht das Wort „Fisch“

„Fisch“ besteht aus drei Lauten (f), (i), (sch)

Vertausche ich die Laute so entsteht (sch), (i), (f), also „schif“

²² Vgl. Bradley und Bryant 1985

²³ Vgl. Goodman 1976, S.139-151

2.1.3. Grundschulphase

Seit circa 100 Jahren beschäftigt sich die Forschung mit dem Entstehen und der Verhinderung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Die wichtigsten, bei der Literatursichtung mehrfach genannten und für den Forschungsgegenstand relevanten Erkenntnisse sollen in diesem Kapitel angesprochen werden. Zu nächst einmal ist festzustellen, dass davon ausgegangen wird, dass es sich bei der Entwicklung der Lesekompetenz um einen lebenslang wirkenden Vorgang handelt.

Lesen ist keine isolierte Teilfertigkeit, sondern eine grundlegende Schlüsselkompetenz, die [...] immer wieder praktiziert wird und sich dadurch entwickelt. Dabei sollten sich die Lehrerinnen und Lehrer als ein Teil einer lernenden Gemeinschaft wahrnehmen, deren eigene Entwicklung als Leser nie abgeschlossen sein kann. ²⁴

Dennoch zeigen mehrere Ergebnisse der biografischen Leseforschung übereinstimmend, dass die ersten vier bis sechs Schuljahre als entscheidende Phase einer schulischen Leseförderung zu betrachten sind ²⁵, was sich mit den Erkenntnissen neuerer Hirnforschung (siehe Kapitel 2.1. - Ernst Pöppel) zu decken scheint. Wenn aber die familiäre Vorbildwirkung (lesende / vorlesende Familienangehörige) für die Leseanfänger (nicht nur hierzulande) immer kleiner wird, so kommt damit der Schule eine größer werdende Verantwortung zu, um der Zunahme des funktionalen Analphabetismus und damit der Benachteiligung von immer mehr Menschen bei Wissenserwerb und Mitarbeit an der gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklung entgegenzuwirken.

2.2. Positive Faktoren für Entwicklung von Lesekompetenz

Als entscheidender Motor für die Lesekompetenz wird übereinstimmend die Lesemotivation herausgestellt - die Untersuchungsergebnisse zeigen quasi „pisaweit“ an, dass die Ausprägung der Motivation zum Lesen dort proportional niedrig ist, wo auch die meisten Nichtleser beheimatet sind. ²⁶

Es scheint in der Mehrzahl deutscher Grundschulen nicht zu gelingen, die Motivation zum Lesen, zu wecken bzw. zu erhalten. Worin besteht gerade heute die Schwierigkeit? Eva Gläser beschreibt die Situation:

²⁴ Gläser 2005, S.118

²⁵ Ebda, S. 30

²⁶ Vgl. PISA 2000

Wir haben es heute aufgrund der medialen Entwicklungen [...] mit der Situation zu tun, in der Kinder bereits mit ausgeprägten literarischen bzw. narrativen Rezeptionskompetenzen in die Schule kommen: [...] sie sind mit komplexen Geschichten, Figuren und Handlungsmustern vertraut. In der Schule müssen sie für den Prozess des Schrifterwerbs noch einmal ganz „zurück an den Start“, sie werden in den üblichen Schulbüchern konfrontiert mit einfachsten Wörtern, Sätzen und Geschichten, die keine Motivation für weiteres Lesen bei ihnen erzeugen. Häufig machen Kinder hier die Erfahrung, „dass das Entziffern der Schrift so mühevoll und langwierig ist, dass sie in ihren literarischen Verstehensfähigkeiten durch selbstgelesene Textchen nicht befriedigt werden können.“²⁷

Das meint, Lesen wird für die Lesebeginner als langweilig und vor allem als nicht sinnvoll erlebt. Die mühevoll erlesenen Inhalte regen nicht zur weiteren Beschäftigung mit den Informationen an, die Neugierde am Weiterlesen, Weitererfahren ist gering. Es scheint eine Diskrepanz zu bestehen in der Tatsache, dass die Leistungen, die das Gehirn bezüglich der Verknüpfung der Zeichen mit deren Bedeutung vollbringt den Leselernenden fast überfordert, die angebotenen Leseinhalte ihn aber eklatant unterfordern. Somit entfällt auch die so genannte „Anschlusskommunikation“. Diese scheint aber für die Ausprägung und den Erhalt der Lesemotivation und somit schlussendlich auch der Lesekompetenz mindestens genauso wichtig, wie das eigentliche Lesen.²⁸

Ein wichtiges Ergebnis der Emergent Literacy-Forschung (Ninio, Anat und Bruner, Jerome 1978) besteht darin, dass das Lernpotential von Bilder- und anderen Büchern nicht primär in den Bildern oder Texten selbst steckt, sondern in der begleitenden Kommunikation [...] dazu gehören Strategien des Vereinfachens von dargestellten Ereignissen, Frage- und Suchspiele, Anstöße zum Weiterphantasieren oder zur Verknüpfung von Alltagserfahrungen [...] entscheidend ist, dass dem Kind Gelegenheit gegeben wird, seine Vorstellungen und Interessen zu artikulieren. Literarische Sozialisation setzt weniger auf adäquates Verständnis der literarischen Vorlage als auf ein phantasierendes Spiel mit Figuren und Motiven.²⁹

Ein wichtiger Ansatz kann es demzufolge sein, die didaktische Arbeit einzusetzen um einen Anreiz zur **Anschlusskommunikation** zu entwickeln.

²⁷ Gläser 2005, S. 30

²⁸ Hier setzt auch die so genannte „literarische Sozialisation“ ein, die ausgehend von Literatur die Möglichkeit bietet, die menschliche Kommunikationsfähigkeit allgemein entscheidend positiv zu beeinflussen. Leseförderung ist somit auch immer Leserbildung!

²⁹ Garbe 1997

Ein überraschender Moment in der Literatursichtung war es, dass nicht nur das Lesenlernen, die Entwicklung der Lesekompetenz ein Faktor für die Ausbildung sozialer Kompetenzen ist, sondern auch umkehrbar, soziale Kompetenzen den Vorgang des Lesenlernens entscheidend beeinflussen können. Untersuchungen zufolge hat die Fähigkeit, Fehler zu verarbeiten und daraus Lernimpulse zu erzielen einen entscheidenden Einfluss auf das Leseverhalten. Dazu Mechthild Dehn:

Die Leseprozesse schwacher Leserinnen und Leser lassen sich auch mit einem „Mangel an Flexibilität“ beschreiben. Sie können Hinweise und Hilfestellungen weniger gut aufnehmen und verarbeiten. Häufig verharren sie beim Lesen bei einer Zugriffsweise und können sie auch bei unterschiedlicher Qualität der Zielwörter nicht variieren. Es ist also von entscheidender Bedeutung, wie Leseanfänger ihre „Fehler“ verarbeiten: ob sie sie als Lernimpuls auffassen können oder als Misserfolg empfinden. Deutlich wird, dass dabei sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse eine Rolle spielen. Für Menschen mit Leseschwierigkeiten ist es wichtig, dass sie lernen, anders - produktiver - mit ihren Fehlern umzugehen, um sich auf diesem Weg neue Lernmöglichkeiten zu eröffnen.³⁰

Wenn die positive Verarbeitung von Fehlern sich wie beschrieben auf den Erwerb von Lesekompetenz auswirkt, so kann es auch ein grundlegender didaktischer Ansatz sein, generell die **Erhöhung der Frustrationstoleranz** der Schüler hinzuwirken und ihnen zu ermöglichen, Misserfolge in Lernimpulse umzuwandeln.

Den generellen, grundlegenden Ansatz und damit den Schlüssel zu langfristiger Entwicklung von Lesekompetenz sieht die Verfasserin übereinstimmend mit der Forschung bei der Ausprägung der Lesemotivation. Vorschläge zur Anregung der Lesemotivation zielen vor allem auf einen **kreativeren Textumgang**. Lektüre soll vermehrt als Möglichkeit und Grundlage dienen, spielerische Experimente zu wagen, ihre Sinngabung soll „verhandelbar“ sein. Mehrfach übereinstimmend gibt es das Plädoyer „Vieldeutigkeit gelten zu lassen und ein Demokratieverständnis zu ermöglichen, das nicht mehr den Besitz der Interpretationswahrheit beim Lehrenden sieht, sondern diesen als kompetenten Informanten begreift - womit schließlich ‚Herrschaftsstrukturen im Unterricht abgebaut‘ werden.“³¹ Es herrscht Übereinstimmung in der Annahme, dass „schultypische analytische Arbeitsweisen ebenso demotivieren, wie autoritative Werturteile“³² Dazu mehr im Kapitel 3.3. - Schlussfolgerungen für die Pädagogik.

³⁰ Vgl. Dehn 1988, S.34

³¹ Faulstich 1977

³² Hurrelmann 1994, S. 27-40

Überlegungen zu den Potenzen des Vorlesetheaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

Neben der offenen Deutbarkeit der Texte soll auch die **Sinnlichkeit der Rezeption** einen höheren Stellenwert bekommen. Adäquat leidenschaftlich äußert sich zu diesem Thema Roland Barthes bereits 1987:

Aufgabe des Lesers ist es, das Pluralistische des Textes zur Geltung zu bringen, nicht es zu reduzieren. Dabei ist die Rede auch vom ‚Neuschreiben‘ des Textes; dieses kann nur darin bestehen, dass man ihn zerstreut, ihn in dem Feld der unendlichen Einmaligkeit auflöst.³³ [...] Auf der Bühne des Textes keine Rampe; hinter dem Text kein Aktivum (der Schriftsteller) und kein Passivum (der Leser), kein Subjekt und kein Objekt“ 1988 ³⁴

Barthes setzt also nicht nur den Lehrer in seiner Bedeutung adäquat zum Lernenden sondern weitet diese gestaltende Gleichwertigkeit ebenfalls auf die Beziehung zwischen Schriftsteller und Leser aus. Der Text soll quasi zum szenisch-dramatischen Feld werden, wodurch er personalisiert wird. Barthes geht soweit, das der Text in diesem Vorgang schließlich als „eigenständige Psyche und Körper“ gesehen werden könne, welcher ein „Begehren nach dem Leser entwickelt und ihn erwählt“. Er solle „zu einem Netz werden, indem sich der Leser verlieren soll.“

Dieser als „sich verlieren“ beschriebene Zustand korreliert auffällig mit der Beschreibung des Zustands der Spieler während „theatraler Momente“ durch Karola Wenzel.³⁵ Das war für die Verfasserin der Impuls, die zu untersuchende Form des Vorlesetheaters schließlich auch auf die Möglichkeiten theatralen Arbeitens hin zu untersuchen.

Neben der Betonung des vielfältigen und kreativen Umgangs mit den angebotenen Texten heben mehrere Studien die Notwendigkeit hervor, das Lesen, den Lesevorgang aus der „Einsamkeit“, zunehmend wieder in **gemeinsame Lektüererlebnisse** zu führen. Der elementare Vorgang zum gemeinsamen Lesen ist das Vorlesen.

³³ Barthes 1987

³⁴ Barthes 1988

³⁵ Vgl. Wenzel 2001

3. Das Vorlesen

3.1. Kurzer geschichtlicher Abriss

Die Verfasserin hält es für angezeigt, zunächst einen kurzen Abriss zur Geschichte des Vorlesens zu geben und bezieht sich dabei speziell auf das Vorlesen im deutschen Schulwesen.³⁶

In Verbindung mit einer breiten Alphabetisierung des gebildeten Bürgertums fand das Vorlesen an der Wende zum 16. Jahrhundert als methodisches Mittel Eingang in das deutsche Schulsystem. Als erster forderte der Pädagoge Ratke 1618, die Schüler sollen „deutsche Schulreden schreiben und vortragen“. In einem 1640 speziell für das Gymnasium in Gotha erlassenen Schulmethodus wird auch das Vorlesen zu Hause empfohlen, „wobei die Eltern auf eine deutliche Aussprache achten sollen“. Diese Schrift avancierte bis 1685 zu einem weit verbreiteten gymnasialen Richtlinienentwurf. Die Schulordnung von 1737 in Braunschweig - Lüneburg geht noch weiter und legt für das Vorlesen methodisch fest: „Je nach der Beschaffenheit der Materie und Abteilung oder Distinction der Worte“ solle „die Stimme etwas erheben oder fallen“. Zum Studium und Vortrag klassischer Werke fordert die Kurfürstlich-Sächsische Schulordnung von 1773 auf, wo zu lesen ist, dass die Lehrer mit den Schülern „die besten Werke der klassischen deutschen Schriftsteller“ lesen sollen. „Die Schüler sollen sich auf annehmliche Art öffentlich hören lassen, wenn sie dieser Aufforderung nachkommen.“

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts empfehlen Herder ebenso wie Fichte erstmals als „Vorstufe besserer Redefähigkeit in Deutschland Übungen im Vorlesen in allen Schulen“. Im weiteren Verlauf des 19. Jhdt. werden Fragen der Erziehung und Förderung des Kindes im Sprechen und Vorlesen immer häufiger erörtert. Dabei aufgestellte Forderungen beeinflussen aber Volksschulen offenbar stärker als die Gymnasien. Methodisch wird im Verlauf des 19. Jahrhunderts stark differenziert: Ausspracheübungen als Vorbereitung auf das Vorlesen (Heyse 1833) und die Kombination von Sprech- mit Denküben (Becker 1840) sind genauso zu finden, wie die Forderung nach lebendiger Darstellung, anstatt überhöhter Deklamation, sowie der Wunsch nach stärkeren Ausdrucksdifferenzen zwischen Textrollen und Hörübungen (Diesterweg 1833).

³⁶ Vgl. Ockel 2000

Überlegungen zu den Potenzen des Vorlesetheaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

Parallel setzt hier die wachsende Bedeutung der Schriftsprache gegenüber dem gesprochenen Wort ein. Der Pädagoge Wilhelm Münch beschreibt diesen auch an den deutschen Schulen zu verzeichnenden Zustand 1880 so: „die gesamte Bewegung der Stimme in ihrem unendlichen Reichtum....verkümmert geradezu im Schulunterricht“.

Resümierend lässt sich feststellen: bis zur Jahrhundertwende galt unstrittig die lautliche Realisierung von Geschriebenem als dessen eigentlicher Zweck; mit der Niedergang der Rhetorik im 19. Jahrhundert, parallel zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht, ist die zunehmende Verdrängung des Lesens in gesellschaftliche Nischen zu verzeichnen und somit der Vorrang der geschriebenen Sprache vor der gesprochenen.

Unser heutiges leises Lesen hat also erst vor gut 100 Jahren Verbreitung gefunden, dies aus der praktischen Überlegung heraus, nicht aufzufallen und niemanden zu stören.³⁷

Seit Beginn des 20. Jahrhundert sieht sich die deutsche Schule zunehmend als ein Ort, der dieser allgemeinen Tendenz entgegenzuwirken hat. Durch die international ansteigende Anzahl an funktionalen Analphabeten zu Ende des 20. Jahrhunderts erhielten diese Bestrebungen auch in Deutschland neuen Aufschwung.³⁸

3.2. Potenzen und Möglichkeiten

Die Potenzen des Vorlesens fasst die Verfasserin wie folgt zusammen:

Vorlesen verbindet zunächst das visuelle System der Schrift mit dem akustischen System der Sprache.

1

Es nutzt dabei die Elementarprozesse des Sprechens, wie: Stimmklang, Lautung, Sprechausdruck, rhythmische, dynamische und melodische Ausdrucksaspekte.³⁹ Dadurch geschieht bereits unbewusst eine Individualisierung / Personalisierung des Textes, das heißt: der Leser macht sich den Text "lautend" zu eigen und bringt

³⁷ Vgl. Nies, 1991

³⁸ Vgl. Ockel 2000, S. 5-65

³⁹ Näheres dazu: Ockel 2000, S.16 ff.

Überlegungen zu den Potenzen des Vorlesetheaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

damit bereits eine neue Bedeutungsebene an den Zuhörer. Vorlesen hat demnach immer etwas mit Persönlicher Deutung innerhalb eines wandelbaren und beidseitig beeinflussten Kommunikationsvorgangs zwischen Sprecher und Hörer zu tun, wobei neben den sprachlichen Aspekten auch nichtsprachliche bestimmend sind. Der Vorlesende wird nicht nur sprechend wahrgenommen, sondern auch in seiner gesamten körperlichen Aktion, Vorlesen wird damit zum ganzheitlichen (Lern-)Vorgang.

Die erzählte Geschichte oder besser noch das Ereignis des Erzählens wird zu einem gemeinsamen Prozess aller Beteiligten, selbst wenn der Erzähler in dieser Interaktion am aktivsten ist: er erzählt, schweigt, flüstert, schüttelt den Kopf oder deutet in die Ferne und alles hat eine Bedeutung, ist eine eigene Realität im Moment des Erzählens, auf die, die Zuhörer mit Stille und Betroffenheit oder mit Lachen und Händeklatschen reagieren. Gesprochene Sprache zeichnet sich aus durch ihre Dynamik und Intonation. Sie ist korrigierbar, aushandelbar und insofern provisorisch.⁴⁰

Eine Geschichte zu hören von Mensch zu Mensch, bedeutet vor allem, eine Person zu erleben und was ‚Person‘ eigentlich bedeutet. Es ist etwas vom anderen zu erleben, aber auch, etwas tief in uns selbst zu erleben. dabei werden auf unterschiedlichen Ebenen, wie durch verschiedene vernetzte Sprachen, unzählige Informationen gleichzeitig vermittelt (Sprache, Körpersprache, eigene innere Bilder). Dieser ganzheitliche Zusammenhang ist es, durch den sich mündliche und schriftliche Kommunikation am stärksten unterscheiden.⁴¹

Vorlesen fordert und fördert das Hören und Zuhören.

2

Das Wahrnehmen und die Deutung der vokalen und gestischen Ausdrucksverstärker des Textes sensibilisiert die Hörfähigkeit. Diese wiederum impliziert durch das Wahrnehmen von Stimmungen ein vertieftes Verstehen und trägt damit zur Entwicklung der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit bei.⁴² Dies gilt dabei für den Hörenden wie für den Sprechenden der, sich selbst zuhörend, innerhalb der eigenen Ausdrucksweisen seines Sprechvorgangs auch aus der Reaktion des Zuhörenden heraus modellieren lernt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Vorlesen die Ausprägung der Fähigkeit des aktiven Zuhörens, einer elementaren Wahrnehmungsleistung, unterstützt, was die Alltagsinteraktion entschieden positiv beeinflussen kann.

⁴⁰ Reinhardt 2003, S. 73

⁴¹ Ebda, S. 77

⁴² Vgl. Ockel 2002, S. 65

Vorlesen trägt zur allgemeinen Steigerung der Lernfähigkeit bei.

3

Dies geschieht in zweierlei Hinsicht: Einerseits wird beim Vorlesen die Gedächtnisleistung positiv beansprucht. In einem gehörten Text sind Zusammenhänge und Vorauserwartungen einzig über das Gedächtnis zu realisieren. Da im Gegensatz zum stillen Lesen die absoluten Zeiten für die sich zu merkenden Textsequenzen entschieden länger sind, muss beim Vorlesen länger gespeichert werden, was die Leistungsfähigkeit in diesem Bereich erhöht.⁴³ Andererseits fördert das Vorlesen die Kommunikation zwischen rechter und linker Hirnhälfte. Konflikte in der Zusammenarbeit beider Gehirnhemisphären sind seitens der Hirnforschung als ausschlaggebend für die Entwicklung von Lernstörungen diagnostiziert.⁴⁴

Das Lesen, der analytische Umgang mit Schrift und Sprache, [...] ist eine Tätigkeit, die beim Menschen hauptsächlich die linke Gehirnhälfte, das Sprachzentrum, beschäftigt, welches rational operiert. Die Rezeption erzählter Geschichten fordert dagegen auch die rechte, intuitive Hirnhemisphäre. Sie orientiert sich an Erfahrungen, Gefühlen und Bildern, sie erfasst Zusammenhänge eher in ihrer Ganzheit als in ihren Unterschieden und nimmt Sprache und innere Bilder als zusammengehörend wahr. In diesem Sinne fördert das Erzählen und Hören von Geschichten das Verarbeiten und Verstehen sowohl von Sprache als auch von inneren Bildern und steigert so die komplementäre Zusammenarbeit beider Gehirnhemisphären.⁴⁵

Was die spezifische Kommunikationssituation Vorlesen gegenüber dem stillen Lesen auszeichnet, sind die Faktoren der Gegenwärtigkeit und der Personalisierung, des sich Zu-eigen-machens eines Inhaltes oder Themas. Beide Termini finden sich als methodische Ansätze in der theatralen Lernform wieder, was ein weiterer Hinweis darauf sein könnte, das sich beides positiv korrelieren lässt.

⁴³ Vgl. Ockel 2000

⁴⁴ Vgl. Dennison 1990

⁴⁵ Reinhardt 2003, S.80

3.3. Schlussfolgerungen für die Pädagogik

Die Potenzen des Vorlesevorgangs sind, sollen sie innerhalb der pädagogischen Grundschularbeit zum Tragen kommen, nach Meinung der Verfasserin didaktisch an weit greifende, grundlegend verändernde Überlegungen in der Schullandschaft gebunden. Zunächst setzt es ein zur weiteren Beschäftigung mit Literatur *motivierendes* Vorlesen voraus. So kann der Vorgang des Vorlesens vom Schüler als ein kreativer und somit als ein Selbstbewusstsein stärkender erlebt werden. Dies kann nicht geschehen, wenn Vorlesen im Unterricht vorrangig benutzt wird, um Aussprache- und Lesefehler aufzuspüren (meist gepaart noch mit Benotung), und noch immer weniger, um lustvoll, erkennend und forschend mit Text und Sprache umzugehen, Experimente zu wagen. Hier ist es an der Zeit, als Pädagoge „über seinen eigenen Schatten zu springen“. Selbst Ockel, ein vehementer Verfechter des Vorlesens im Deutschunterricht und genereller Befürworter des Experiments, wagt noch 2000 in seinen Überlegungen zu den Potenzen und Wirkungsweisen des Sprachexperimentes beim Lesen kein uneingeschränkt positives Urteil, denn es „leiste beim Schüler Vorschub, Texte zu veralbern“.

„Experimente“ machen gleichsam schlaglichtartig den ästhetischen Raum eines Textes und seiner Verwurzelung [...] deutlich; sie zeigen jedoch auch die klischeehaft und unterschwellig vorhandene Vorurteilsstruktur gegenüber bestimmten stimmlichen Abweichungen von der üblichen Norm, die sich auf den so realisierten Text überträgt. Verfremdungen dieser Art sind natürlich auch gefährlich, denn sie leisten der ohnehin schülergemäßen Neigung Vorschub, Texte im Unterricht zu veralbern. Aber gleichzeitig bieten sie die doppelte Chance, dieser Gewohnheit einerseits entgegenzukommen und sie womöglich ins Leere laufen zu lassen und andererseits, die interpretativen Grenzen von Texten hörbar werden zu lassen.⁴⁶

Auch die Formulierung „interpretative Grenzen“ impliziert, dass es ein „richtig“ und ein „falsch“, ein „bis hier hin“ zu geben scheint. Immerhin verweist er darauf, dass kein Text im Unterricht „zu schade“ sein darf, um als Experimentierfeld genutzt zu werden und betont eindeutig die Impulsfunktion des Pädagogen: „Je stärker der Lehrer selber sich mit solchen Experimenten hervorwagt und den Text regelrecht „austestet“, desto höher die Neigung der Schüler zu solchen Versuchen.“ Allerdings schließt Ockel wiederum eingrenzend: „desto nahe liegender“ käme bei

⁴⁶ Ockel 2000, S.73

derlei Experimenten auch die Frage zum Tragen „was sich denn mit dem Text verträgt und was nicht.“⁴⁷

Zu wahrhaft ergebnisoffenen (theatralen) Vorgängen scheint auch Ockel sich letztlich nicht durchringen zu können. Grundlegend dafür wäre das Abweichen von der immer noch weithin verbreiteten Haltung, den Pädagogen als Wissenden und allein Führenden zu sehen und den Lernvorgang, nicht nur den Leselernvorgang, als einen beidseitig geführten zu begreifen und somit auch Leseentwicklung schlussendlich nicht nur theoretisch sondern wirklich praktisch als eine lebenslange zu begreifen. Die Autorin dieser Arbeit weist darauf hin, dass weitere didaktische Anregungen die Spielleiterpersönlichkeit betreffend, in Kapitel 5.3. dieser Arbeit nochmals konkreter beleuchtet werden, das sich mit der Umsetzung des Vorlesetheaters als theatraler Lernprozess befasst.

Neben der Notwendigkeit der grundsätzlichen Änderung in der Bewertung und Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden stellt auch die fachliche Kompetenz der Pädagogen speziell in Bezug auf das Vorlesen ein Manko in der derzeitigen Ausbildung an deutschen Hochschulen dar.

Noch heute gibt es in Deutschland keinerlei systematische Lehrerausbildung, die Fertigkeit des Vorlesens betreffend, wenn man von einzelnen punktuellen Initiativen interessierter Dozenten absieht. Trotz wiederholter Forderungen seitens der Wissenschaft und der praktizierenden Lehrer, haben entsprechende Lehrinhalte bis bisher nicht Ausdruck in der Änderung der Ausbildungsrichtlinien gefunden. „Auf Anregungen der Kunsterzieherbewegung und der Reformpädagogik“ wurde zwar mittlerweile für Sprecherziehung gesorgt, die Sprecherzieher sind aber „damit ausgelastet, für die sprecherische Gesunderhaltung der Lehrerstimmen zu sorgen“.⁴⁸

Hier liegt also weiterhin ein Handlungsspielraum für die Politik in der anvisierten Profilierung unseres Landes als Bildungsstandort.⁴⁹

⁴⁷ Vgl. ebda

⁴⁸ Vgl. Ockel 2000, S. 62

⁴⁹ Immerhin haben die PISA-Ergebnisse durch Einführung des Unterrichtsfachs Darstellendes Spiel auf die Umgestaltung der deutschen Bildungslandschaft gewirkt, noch bis 2000, so Ockel, kommen weder Sprech- noch Körperausdruck (sowohl in Bildungswesen als auch in der pädagogischen Ausbildung) als schulische oder allgemeine Bildungszielsetzung vor!

Überlegungen zu den Potenzen des Vorlesetheaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

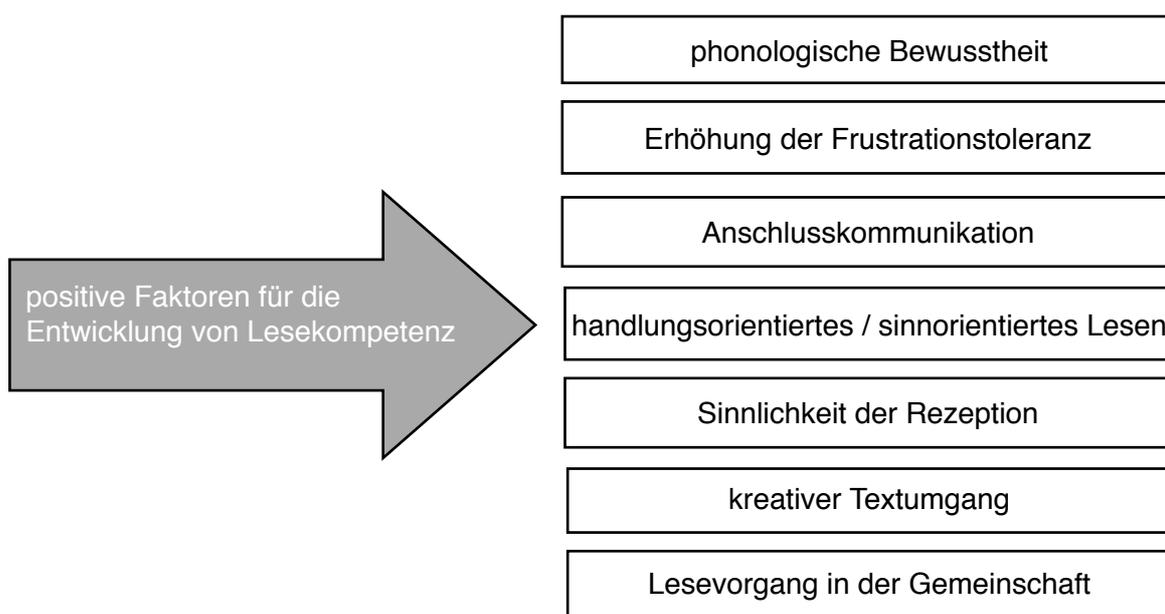
4. Das Vorlesetheater

Das Vorlesetheater als neue Unterrichtsmethode ist seit 2008 durch Andrea Geffers publiziert.



Abbildung: Buchtitel

In dieser Arbeit versucht die Verfasserin herauszufinden, ob diese Form Potenzen hat, folgende herausgefundene Forderungen der Forschung zur Entwicklung der Lesekompetenz unterrichtspraktisch umzusetzen:

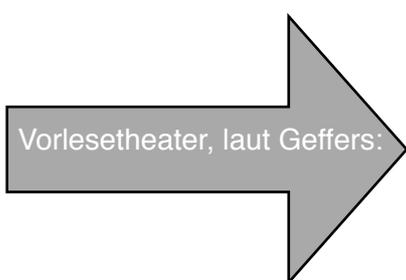


4.1. Versuch einer begrifflichen Definition

Andrea Geffers, Autorin des „Praxisbuch - Vorlesetheater“, beschreibt die Form recht simpel so: „Im Vorlesetheater lesen mehrere Personen einen Text in unterschiedlichen Rollen gemeinsam vor. Dieser Text kann wie ein Theaterstück in Dialogform abgefasst sein, oft gibt es aber auch eine Erzählerrolle“.⁵⁰ Damit ist Geffers nah an der Definition einer szenischen Lesung. Der spezielle Begriff des Vorlesetheaters taucht (so die Kenntnis der Verfasserin) parallel in wissenschaftlicher Literatur nicht auf. Wohl aber war das Erscheinen des genannten Buches Auslöse für mannigfaltige praktische Auseinandersetzung mit dem Genre in Form von Projekten und Initiativen. Es kann gemutmaßt werden, dass es sich beim expliziten Begriff des Vorlesetheaters um einen von Geffert eigens entwickelten Terminus handelt, mit dem sich die Autorin eindeutig in der Nachfolge des im englischsprachigen Raum verbreiteten „Readers Theatre“ begreifen möchte, dessen Zielgruppe speziell Kinder im Grundschulalter sind.

4.2. Potenzen für den Grundschulunterricht

Die Vorzüge des Vorlesetheaters kommen in Geffers „Praxisbuch“ zunächst recht pragmatisch daher und beziehen sich fast ausschließlich auf die derzeit vorhandenen Rahmenlehrpläne, was sicher auch dem Kalkül entspringt, das Werk in einem Schulbuchverlag (Verlag an der Ruhr) verlegen lassen zu können.



- ist sinngestaltendes Vorlesen
- entwickelt die Lesestrategien
- fördert das Nachdenken über Sprache
- schult die Fähigkeiten in der Textverarbeitung
- und in der Rechtschreibung
- ist Übung zum gestaltenden Sprechen und
- fördert den bewussten Umgang mit der Stimme
- kann integrativ im Bezug zu anderen Fächern sein
- fördert aktives Zuhören (und somit die Sensibilisierung im sozialen Lernen durch die Schulung der Kommunikations- und Kooperationskompetenz)
- erhöht die Lesemotivation (indem es die Schüler verlockt, bei der Bearbeitung von Kinderliteratur auch die Originaltexte zu lesen)

⁵⁰ Geffers 2008, S. 10

Überlegungen zu den Potenzen des Vorlesetheaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

Für den sich der neuen Form stellenden Pädagogen stellt Geffers in ihrer Einführung schließlich aufmunternd fest: Vorlesetheater sei aufgrund des Wegfallens von Bühnenbild, Kostümen und Auswendiglernen von Texten „schnell und mit wenig Aufwand zu verwirklichen“. Was implizieren könnte, es handele sich um eine Art „effizientes Spartheater“ (wir müssen ja alle und überall sparen, also warum nicht auch beim Theater, Vorlesetheater sozusagen als „Spartheatervariante“ für geschrumpfte Schulhaushalte).

Damit sind die Potenzen der Form, so die Meinung des Autors dieser Arbeit, aber bei weitem nicht ausgeleuchtet und bei näherer Betrachtung stellt sich diese kurze Formel auch bei Geffers als eine Art Marketinginstrument heraus. Geffers hat sich, so wird bei eingehender Lektüre klar, mit den neusten Erkenntnissen der biografischen Leseforschung ebenso auseinandergesetzt wie mit den Wurzeln der von ihr vorgestellten Form (und das durchaus auch kritisch hinterfragend).

Sie bringt in ihrem Praxisbuch dem interessierten Pädagogen in „leicht verdaulichen Häppchen“, mit konkreten methodischen Handreichungen und in steter Verknüpfung mit der schulischen Praxis nahe, was forschungstechnisch und gesellschaftstechnisch „angesagt ist“: kreativer und lustvoller Textumgang als Schlüssel zur Entwicklung der Lesemotivation und damit Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Lesekompetenz. Und das tut Andrea Geffers, adäquater Weise in einer Art, die dem Pädagogen zugleich fachliche Absicherung bietet und Lust aufs Ausprobieren macht.

Das Lesen genießen zu können, ist wieder ein Bildungsziel. Mit genießendem Lesen ist meist das stille, individuelle Lesen gemeint. Aber Lesefreude kann man auch teilen, nicht nur, indem man sich über einen Text austauscht (Anschlusskommunikation siehe Kapitel), den ein anderer gelesen hat. Das Vorlesen ist eine ganz eigene Form von (mit)geteilter Lesefreude. Denn indem ein Vorleser einen Text durch seine Stimme zum Leben erweckt, kann er seinen Zuhörern nicht nur den Inhalt der Geschichte vermitteln. Es vermittelt ihnen auch etwas von sich selbst, seine Interpretation des Textes, wenn er den Figuren Stimme und Gefühle verleiht. Wenn nun gleich mehrere Vorleser gemeinsam eine Geschichte zu Gehör bringen, dann entsteht ein gemeinschaftliches Literaturerlebnis, dann wird eine Geschichte zum Gemeinschaftswerk, dann wird es ernst mit der Lesekultur.⁵¹

Die Autorin des Praxisbuches betont in ihrem Plädoyer für die Form den kollektiv - gruppenspezifischen und persönlichkeitsbildenden Aspekt. Sie ermuntert dazu Lesen als lustvollen, genießenden Vorgang zu ermöglichen. Ebenfalls streicht sie die hohe Flexibilität des Vorlesetheaters, was seine Anpassung auf die zeitliche

⁵¹ Geffers 2008, S. 9

und die leistungsbezogene Situation der Gruppe und deren einzelner Mitglieder betrifft, heraus. Stets von praktischen Umsetzungsvorschlägen ausgehend ,handelt sie (wie nebenbei) alle wichtigen Ansätze der biografischen Leseforschung ab und steuert in Kenntnis der derzeitigen Ausbildungssituation (siehe Kapitel 3.4. dieser Arbeit) noch fundierte Informationen zur Sprech- und Hörerziehung sowie zur funktionalen Seite des Stimm- und Sprechapparates bei.

4.3. Theaterpädagogische Ansätze

In der Methodik bedient sich Andrea Geffers ohne dies dezidiert anzumerken umfangreich theaterpädagogischer Vorgehensweisen.

Dies betrifft sowohl die Hinführung der Schüler zur Form als auch die praktische Umsetzung von Vorlesetheater. Sie betont beispielsweise die Notwendigkeit des Warm up, wie auch des Feedbacks und setzt insgesamt auf spielerische, verschiedene Möglichkeiten ausprobierende Vorgänge mit der Überleitung in eine konkrete Probephase und einer anschließenden Präsentation. Dies entspricht eindeutig der funktionalen Einteilung theaterpädagogischer Lehreinheiten.

Sie setzt das „Gemeinschaftswerk“ als Zielsetzung an, bringt damit den theaterpädagogischen kollektiven Gedanken bei der gemeinschaftlichen Erfahrung ins Spiel und zeigt in ihren Übungsvorschlägen den Nutzen der nichtsprachlichen / rein körperlichen Kommunikation bei der Entwicklung von Sprachausdruck.

Abweichend von der englischsprachigen Literatur empfiehlt Geffers ausdrücklich nicht, den Text bei der ersten Begegnung vom Lehrer selbst vorlesen zu lassen, da „man den Kindern viele Ausdrucksmöglichkeiten, die sie selbst entdecken und erarbeiten könnten, ja schon vorwegnimmt“.⁵² Sie regt im Gegensatz dazu an „die Dynamik eines Textes sich bestenfalls durch die Interaktion der Gruppe ergeben zu lassen“ und plädiert dafür, gegebenenfalls den Vorleser entscheiden zu lassen, wie eine Stelle vorgetragen wird und bei Unstimmigkeiten innerhalb der Klasse zu „verhandeln“.

Positiv fällt weiterhin auf, dass Geffers im Gegensatz zu anderen Publikationen nicht darauf verfällt, die allgegenwärtigen elektronischen Medien für die

⁵² Dies könnte nach Meinung des Autors einen ersten Schritt zur Emanzipation der Schülerpersönlichkeit darstellen.(siehe Kapitel____) auch wenn in Geffers Buch diesbezüglich nicht definitiv auf notwendiges „Umdenken“ hingewiesen wird, was den Rahmen der Publikation vielleicht auch überstrapazieren würde.

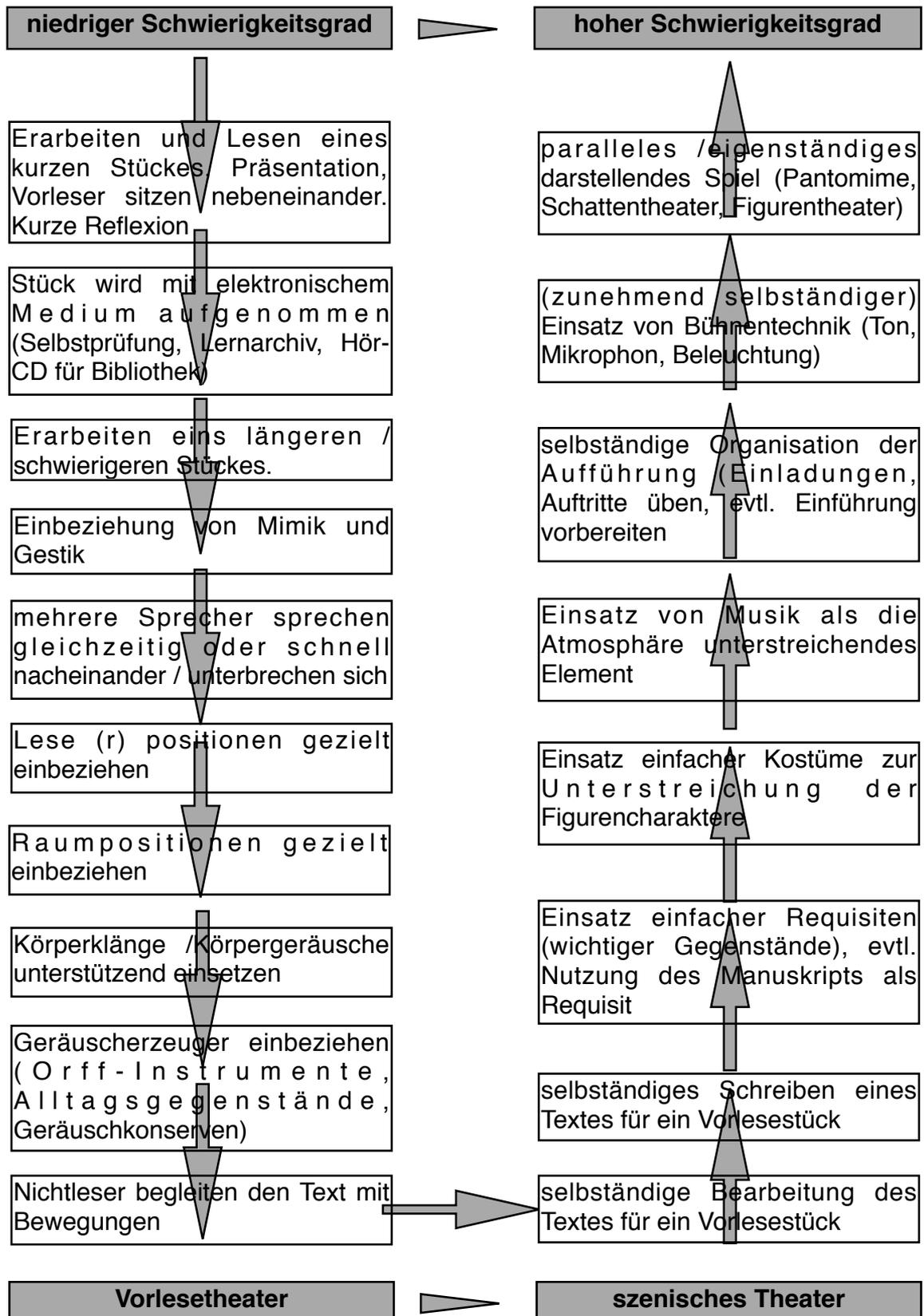
schwindende Leselust verantwortlich zu machen, sondern im Gegenteil die sich bietenden Möglichkeiten als Korrektiv nutzt. Zum Beispiel schlägt sie vor, Aufnahmen des Vorgelesenen zu machen und über die Ausdruckswirkung ins Gespräch zu kommen. Gleichfalls, so Geffers, könne der Einsatz eines Mikrophons zum Beispiel schüchternen Schülern helfen, die Schwelle zum lauten Vorlesen zu überwinden, weil sie dadurch auch mit geringem Stimmeinsatz den Raum füllen, so wird auch stimmerschwächeren Schülern Möglichkeit gegeben, sich zu veräußern.

Andrea Geffers nimmt die Welt, so wie sie sie vorfindet, orientiert sich mit ihren Vorschlägen an alltäglicher Realität und den Interessen der Kinder und zieht sich didaktisch nicht in ein Schneckenhaus zurück, indem sie ausgliedert, was nicht ins Konzept passt. Sie proklamiert „Reform mit der Welt“ nicht „gegen dieselbe“. Darin sieht die Verfasserin einen äußerst progressiven Ansatz.

4.4. Vorlesetheater als Bindeglied zum Unterrichtsfach Darstellendes Spiel

Weiterführend beschäftigt sich Geffers im Kapitel 3 ihres Praxisbuches mit den Inszenierungsmöglichkeiten von Vorlesetheater. Hier misst sie zunehmend der Sprache und der Stimme ebenso der Mimik und Gestik sowie der Raumanordnung und der Sitzhaltung der Leser eine große Bedeutung zu. Sie bewegt sich damit immer mehr in Richtung des darstellenden Theaters und untermauert ihre Anschauung, dass Vorlesetheater für sie auch Bindeglied / Vorstufe zur Entwicklung szenischer Arbeit ist. Ganz aus der neueren Schulpraxis heraus, sieht Geffers den Unterricht in Vorlesetheater als mögliches vorbereitendes Fach zum Unterrichtsfach: „Darstellendes Spiel“.

Die Autorin der Arbeit versucht im folgenden, die einzelnen Schritte bei der Entwicklung der Komplexität von Vorlesesituationen in Richtung szenischen Theaters (auf den Überlegungen Geffers basierend) zusammenfassend in der Tabelle darzustellen. :



© Simone Zeisberg-Meiser

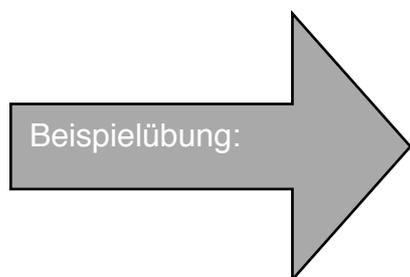
Abschließend weist Andrea Geffers in Kapitel 4 („Eigene Vorlesestücke schreiben“) und 5 („Vorlesetheater weiterentwickeln“) ihres Buches auf die kreativen Möglichkeiten der Form hin und bedient damit schließlich auch die ultimative Forderung der forschenden Wissenschaft nach wachsender Kreativität im Umgang mit Texten, ihrer Entwicklung und ihrer Performance.

4.5. Zusammenfassung der Teilergebnisse

Auswertend kann hier zunächst gesagt werden, dass es Andrea Geffers mit ihrem Praxisbuch gelingt, die Form des Vorlesetheaters (die neuesten Forschungsergebnisse der Leseforschung berücksichtigend - siehe Zusammenfassung Punkt 4 diese Kapitels) als fruchtbringend anwendbar innerhalb der pädagogischen Arbeit der Grundschulklassen 1-4 darzustellen. Einzig die Forderung der Forschung nach handlungs- und sinnorientierten Leseanreizen ist in ihren Überlegungen nicht nachzuvollziehen.

Die Beschäftigung der Verfasserin mit dieser Forderung hat aber auch hier positive Ergebnisse erbracht. So sind Lückentexte (mit verhandelbaren / wandelbaren Lückeninhalten!) Sachtexte und Texte mit lehrplanrelevantem Inhalt als Ausgangspunkt und sprachliches Material für Vorlesetheater durchaus nutzbar. Somit wäre der sinnorientierte Ansatz hinreichend erfüllt.

In der Verwendung von Ratespielen und der Kombination von Lesen und Schreiben in der Erarbeitung der Form könnte auch ein Ansatz zur Handlungsorientiertheit zu finden sein.



Kinder sitzen im Kreis und haben vor sich je ein Wortkärtchen, das bezeichnet, was sich in einer verschlossen im Kreis stehenden Kiste befinden könnte. Nur eine Aussage entspricht der Wahrheit. Die Kinder gehen abwechselnd zur Kreismitte und beschäftigen sich mit der Kiste ohne sie zu öffnen (schütteln, wiegen in der Hand usw.), wieder am Platz angekommen, schreiben sie auf die Rückseite ihres Wortkärtchens den Gegenstand, den sie in der Kiste vermuten - die Kiste wird geöffnet. (Hierbei kann nicht nur gewinnen wer Recht hat, sondern auch, wer seinen „falschen“ Gegenstand in eine „richtige Geschichte verpacken“ oder ihn so körperlich darstellen kann, dass er für die anderen erkennbar ist)

© Simone Zeisberg-Meiser

Ein Manko der Form sieht die Verfasserin in der reduzierten Bewegungsmöglichkeit der Schüler beim Vorlesetheater. So produktiv es sein kann, sich auf Stimme und Stimmung zu konzentrieren, so sehr widerspricht das (längere) Stillsitzen beim Lesen dem natürlichen Bewegungsdrang gerade des Kindes im Grundschulalter. Mit diesem Wissen sollte der Pädagoge bewusst umgehen und Anlässe für körperliche Bewegung schaffen (bestenfalls innerhalb der Form!). Dies könnte für die Probenarbeit wie auch für die Aufführung von Vorlesetheaterstücken gelten, wo auch das (stillsitzende) Publikum in die Überlegungen mit einbezogen werden sollte.

Ebenfalls gewinnbringend empfindet der Autor das Einfügen von Elementen des Erzähltheaters. Frei erzählte, nicht vorgelesene Geschichten (gegebenenfalls durch gelesene Wortimpulse initiiert) führen zu anderer Spontaneität in der Ideenentwicklung. Die Kombination zwischen gelesenen und erzählten Geschichten / Worten kann den Schülern in sinnlicher Weise den Unterschied und die Potenzen von beiden Vorgängen deutlich machen.

Bedauerlich ist, dass Geffers in ihrem Praxisbuch trotz vieler impulsgebender Ansätze sich nicht grundsätzlich für den Wandel in der Lehrerfunktion positioniert. Auch wenn Geffers definitiv Ansätze erkennen lässt, die von einem einseitigen Bildungsauftrag des Lehrers in Richtung des Schülers abweichen, in ihren Ausführungen weiss der Lehrer, „wie es geht“ und bringt den Schüler, wenn auch genussvoll und kreativ, auf den „richtigen Weg“.

Der theatrale Lernansatz, der nun auf seine Verwertbarkeit beim weiteren Ausloten der Potenzen der Form Vorlesetheater untersucht werden soll, verlangt, die Funktion des Spielleiters/Pädagogen betreffend, hier eine radikalere Wendung.

5. Theatrales Lernen

5.1. Theoretische Ansätze

Gerd Koch widmet dem Begriff des theatralen Lernens in dem 2003 herausgegebenen „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ ein umfangreiches Kapitel. Zusammenfassend betont er beim theatralen Lernvorgang die Verbindung von exemplarischem Lernen und theatraler Phantasie / Denkweise, weist dezidiert auf den Vorzug hin, Analyse und Forschung hier mit Darstellung verbinden zu können.

Überlegungen zu den Potenzialen des Vorlese-theaters bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter sowie zu seiner Tauglichkeit als Feld für theatrale Lernprozesse

Er greift damit den Befund auf, dass menschliches Lernen immer schon vor dem begrifflichen Lernen funktional szenisch geschieht.⁵³

Theatrales Lernen befasst sich also mit bewusstem Nachvollziehen und Nutzen ursprünglicher menschlicher Lernvorgänge innerhalb der Bildung. Diese Vorgehen soll über die Beschreibung der grundlegenden theatralen Methoden konkretisiert werden.

Hans-Joachim Wiese betont in seiner Arbeit: „Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in Schule und Freizeit“ ausdrücklich, dass theatrales Lernen nicht zu verstehen ist, als neue Weise, bestimmte Inhalte vom Bildungsbestand der Lehrer oder Lehrpläne in die Köpfe der Schüler zu transportieren. Theatrale Lernvorgänge berühren und verändern die Rolle des Pädagogen von Grund auf.⁵⁴ Punkt 5.3. dieses Kapitels setzt sich konkret mit diesen notwendigen Veränderungen auseinander.

5.2. Methoden

Grundlegend haben die Methoden des theatralen Lernens allesamt die Aufgabe, innerhalb theaterpädagogischer Prozesse Momente zu schaffen, in denen Menschen (Schüler und Lehrer) ihre festgelebten, ritualisierten Haltungen und Alltagsformen verlassen können und damit frei zum spielerisch-künstlerischen Handeln werden. Wiese teilt in seinem 2006 erschienenen, bereits oben genannten Werk, die Methoden theatralischer Lernprozesse in sechs so genannte „Dimensionen“ ein:⁵⁵

das Experiment...

...beschreibt die Bedeutung offener und öffnender Prozessverläufe in der Theaterpädagogik. Unterrichtsplanung, Übungen und Anleitungen sollen Sicherheit und Impulse geben für eine Bewegung der Gruppe und ihr helfen, den theatralen Erfahrungsraum überhaupt zu betreten. In interaktiven theatralen Experiment geht der Blick und die Neugier von Theaterpädagogen und Gruppenteilnehmern aber auf das „was sich zeigt“, das heißt was gerade nicht Gegenstand eines intentionalen Wollens ist, sondern im Prozess des spielerischen Miteinanders nach außen gespült wird und so der Wahrnehmung zufällt.

⁵³ Koch 2003, S. 329

⁵⁴ Vgl. Wiese u.a. 2006, S.17

⁵⁵ Vg. ebda

der Stillstand...

.. die Teilnehmer kommen darstellend zur Wahrnehmung des gegenwärtigen Augenblicks (Freeze-, Slow-motion- und Standbild-Verfahren). Das Flüchtige, Vergängliche wird dem Fluss des Geschehens entrissen und intensiver Betrachtung überantwortet. Die evolutive Dynamik der Lebensvorgänge wird durch dieses Innehalten unterbrochen. Diese ekstatische Auflösung ist ein Zustand oder Wahrnehmungsmodus, in dem die Alltagstheatralität verfremdet wahrgenommen, aber noch nicht reflektiert wird. Die „Ent-Fremdung“ wird sichtbar, weil ich mir selber „schuldlos“ begegne. Im erlebten Moment verwischen die Grenzen von Individuum und Umwelt. Der ‚nur‘ Wahrnehmende entsubjektiviert sich, entgrenzt sich durch diesen Prozess.

die Aleatorik...

...bezeichnet die Arbeit mit Zufalls-Verfahren in künstlerischen Gestaltungsprozessen. Im Sinne der Ergebnisoffenheit des theatralen Experiments bietet die aleatorische Qualität von Übungen und Spielen einerseits klare, zum Teil durchaus enge Spielregeln, andererseits eröffnen sie den Spielern gerade darin ein ungewöhnlich breites Spektrum ihrer-sonst oft vorgedachten-Ausdrucksmöglichkeiten. Was durch Zufalls-Spielregeln ausgeschlossen wird, ist die gewohnte, anerkannte, nach Originalität strebende, zensierte Form.

die Mimesis...

...richtet sich im theaterpädagogischen Kontext auf das Wesen der theatralen Kommunikation in den Zwischenräumen zwischen den Spiel-Subjekten. Beispielsweise sind in der wechselseitigen Mimik von Mutter und Säugling Impuls und Nachahmung nicht unterscheidbar zuzuordnen. Mimetische Arbeitsformen in der Theaterpädagogik (wie alle Spiegelübungen oder interaktive Impulsketten der Improvisation) verweisen auf den subjektentgrenzenden Charakter theatraler Augenblicke, die sowohl die Spieler als auch das Publikum gemeinsam erleben können. In der Mimesis deutet sich eine prinzipielle Verwobenheit von Individuation (Selbstwerdung) und Sozialisation (Teilhabe an der Gemeinschaft) an.

das kommunikative Vakuum...

...bezeichnet einen virtuellen Raum des Übergangs zwischen Alltagswelt und (ästhetischem) Spielraum. Mithilfe der Vereinbarung, dass man sich hier und ab jetzt in einem Spielraum befindet, wird ein Großteil der kommunikativen Alltagsreglungen außer Kraft gesetzt. Bevor die neuen Spielregeln der theatralen Kommunikation sich im Prozess durchsetzen, entsteht ein Zwischenraum als eine Art Vakuum, indem die Aufmerksamkeit der Menschen umschlägt auf ein anderes, zunächst Unbestimmbares, das als solches auch verunsichert. Das kommunikative Vakuum im theatralen Prozess ist der Rahmen, in dem die Materialität der Körper und Zeichen (ihre ästhetische Funktion, die Gegenwärtigkeit der Ereignisse) sich abseits von ihren bewerteten Bedeutungen als einzig Bestimmtes in den Vordergrund spielen kann.



die Gegenwarts-
identität...

...hat im Kontext aller zuvor beschriebenen Dimensionen Bedeutung als Identitätsbegriff der entgrenzten Subjektivität, die zum kollektiven Schlüsselmoment der theatralen Erfahrung werden kann. Gegenwartsidentisches Handeln und Wahrnehmen schließt in jedem Augenblick die Erfahrung der Gegenwart - die leibliche und zeitliche Anwesenheit des Anderen - mit in die Subjekterfahrung ein. Setzt man Gegenwartsidentität als Kernkompetenz theatralen (und sozialen) Lernens, rückt das Wesen der Kommunikationsprozesse zwischen den Subjekten in den Vordergrund: Wann und auf welche Weise teilen die Spieler eine ästhetische Erfahrung? Theatrale Momente wären dann jene Augenblicke, in denen die unkommunizierbare ästhetische Erfahrung sich als kollektiver Eindruck (und Ausdruck) von Stimmigkeit und Intensität sozialisiert.

Die Arbeit mit den hier genannten methodischen Dimensionen impliziert einen grundsätzlichen Wandel in der pädagogischen Haltung. Wiese hat sie korrelierend mit den heutigen Verhältnissen in deutschen Schulen ausführlich beschrieben.⁵⁶ Seine Forschungsergebnisse sind das Ergebnis mehrerer praktischer Versuche / Projekte zur Eingliederung theatraler Lernvorgänge in den aktuellen Regelunterricht verschiedener Altersgruppen. Das nächste Kapitel befasst sich mit der besonderen Rolle des Pädagogen (im weiteren Verlauf Spielleiter genannt) im theatralen Lernprozess.

5.3. Funktion des Spielleiters

Grundlegend kann der Spielleiter im theatralen Prozess von den Gegenständen und Stoffen nicht mehr wissen als alle (Gruppenmitglieder) gemeinsam. Er wird vermittels der Materialien, die er bereithält, zum Mentor und Impulsgeber des Geschehens.⁵⁷ Theatrale Lernprozesse setzen einen mit pädagogischer und ästhetischer Wachsamkeit angeleiteten Prozess voraus, der Freiräume für das Erleben theatraler Momente eröffnet. Artikulationsformen des Eigensinnigen, Widerspenstigen, Abweichenden sind darin willkommen und führen zu kollektiv gestaltbaren Variationen der ursprünglichen Weg und Zielbestimmungen.⁵⁸

⁵⁶ Wiese u.a. 2006

⁵⁷ Vgl. ebda, S. 17

⁵⁸ Vgl. ebda, S.142

Theatrales Lernen ist unter pädagogischen Aspekten selbst paradox. Während die Schulpädagogik den Schülern - segmentiert in Altersgruppen - Lernziele setzt, die Lernerfolge kontrolliert, und aus diesem Procedere ihre Disziplin und Machtstrukturen legitimiert, setzt die Theaterpädagogik an den Anfang ihrer Arbeit das autoritativ durchgesetzte Ritual der Erwärmungen und Übungen (also Disziplin) als Mittel der Subjektentgrenzung, der Eroberung von Spielräumen, in denen sich die Arbeitsziele der Lerngruppe entfalten können. Sie tut dies quer zu den Lehr- und Lerngewohnheiten der schulischen Institutionen, die an den vorgewußten Interessen der Schülerinnen und Schüler scheinbar freie Lernräume in Form von Projekt- und Freiarbeitszonen schaffen, nur um sie spätestens vor den Zeugniskonferenzen durch formale Abprüfung von Lernleistungen wieder extrem einzuengen.⁵⁹

Die Entdeckung und Zulassung theatraler Momente fordert vom Spielleiter neben einer solidarischen Kompetenz zur Gruppe die produktive Konzeptionslosigkeit eine sensibel-wahrnehmende pädagogische Haltung. Ihm ist die Initiierung dramatischer Phantasien der Spielenden wichtiger, als die Bestätigung eines künstlerischen Selbstverständnisses oder der herrschenden ästhetischen Normen und Sehgewohnheiten. Anders als in den administrativen Abwicklungen restriktiven Lernens im Regelunterricht zeichnet sich der Spielleiter theatraler Prozesse durch eine zulassende, partizipative Haltung aus.⁶⁰

Ein zulassender, partizipativer und neugieriger Spielleiter hat das, was sich zeigt nicht vorgebildet. Die Ästhetische Qualität des performativen Geschehens muss ihn als die Spur das Anderen überraschen und im günstigsten Fall ihn und sein Konzept sogar verstören. Sein Ziel ist nicht, die Abschöpfung des Materials der Schüler, um dieses in der Theaterproduktion publikumswirksam aufzubereiten. Er sucht den Aufbruch restriktiver Alltagstheatralität und das Aufblitzen einer (nicht einer einzigen) Wahrheit in diesen Brüchen, die er systematisch provoziert. Das Interesse des Spielleiters ist ästhetisch (wahrnehmend, am Prozess teilhabend) und bedient sich der Poesis der pädagogischen Lenkung.⁶¹

Diese partizipierende, zulassende Haltung in der pädagogischen Arbeit deckt sich mit den Schlussfolgerungen Forderungen der Forschung im Bereich Lesekompetenz (siehe Kapitel 2.2. dieser Arbeit). Daraus schließend, sollte es möglich sein, theatrale Vorgänge als Leseförderung einzusetzen. Die Autorin untersucht nun abschließend die Form des von Andrea Geffers entwickelten Vorlesetheaters im Hinblick auf seine Korrelationsmöglichkeiten zur Methodik des theatralen Lernens.

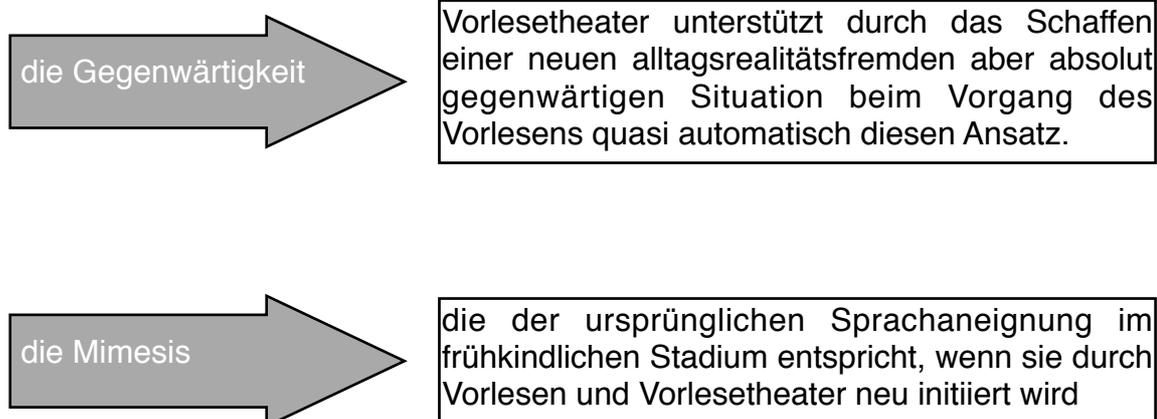
⁵⁹ Vgl. Wiese 2006, S.55

⁶⁰ Ebda, S.177

⁶¹ Ebda, S. 175

5.4. Theatrale Methoden und Vorlesetheater - eine Korrelation

Besonders zwei methodische theatrale Ansätze springen bei der Untersuchung der Möglichkeit ihres Einsatzes im Vorlesetheater sofort ins Auge:

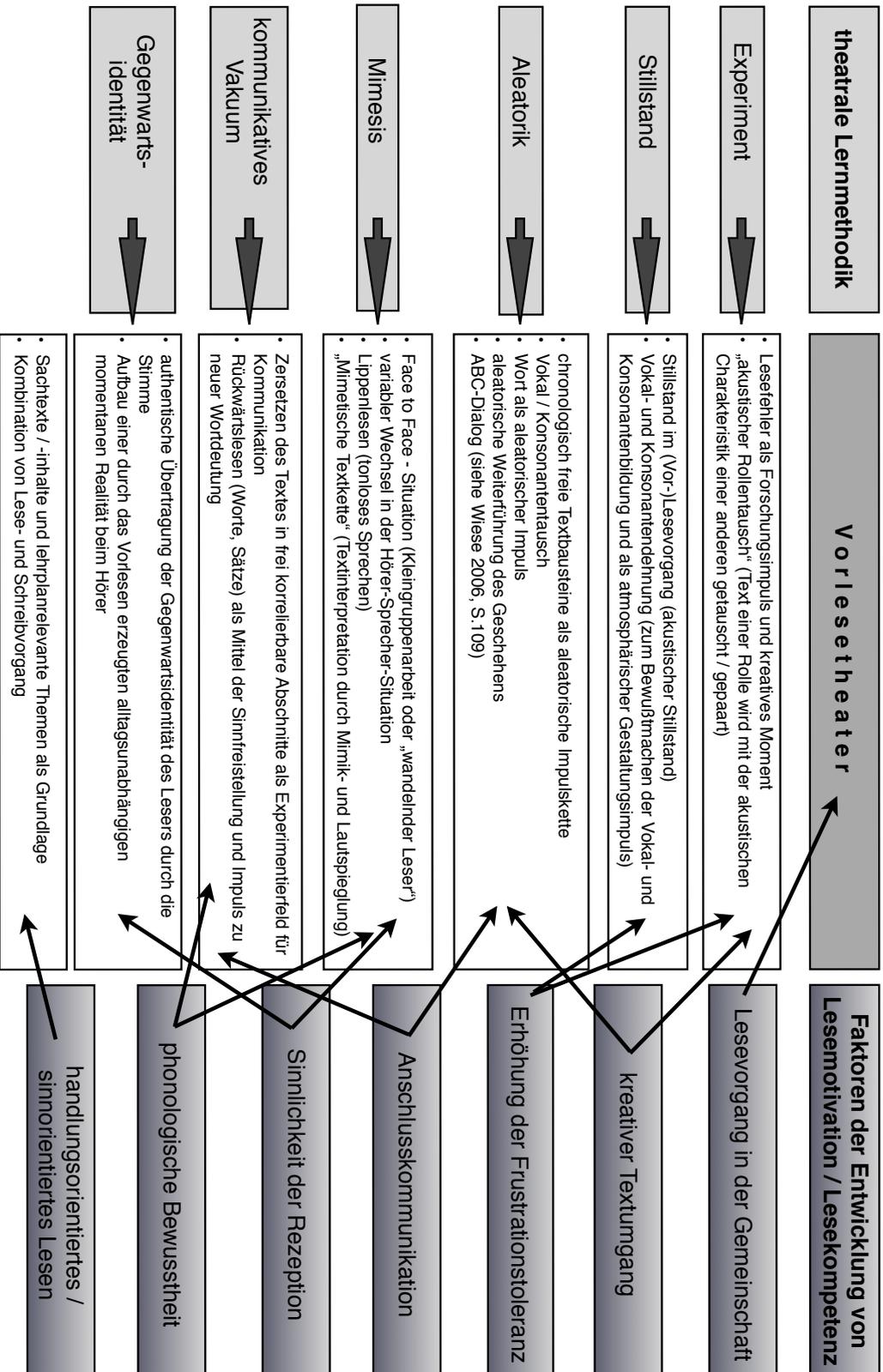


Die methodischen Elemente: Stillstand, Experiment, Aleatorik und kommunikatives Vakuum scheinen auf Anhieb weniger mit der vorliegenden Form korrelierbar. Bei näherer Betrachtung aber stellt sich heraus, dass auch diese methodischen Ansätze sich bei der Erarbeitung der Form durchaus einsetzen lassen.

Die konkreten Überlegungen dazu hat die Verfasserin im folgenden (S.34 dieser Arbeit) platzsparend in Tabellenform notiert. Hier ist Vorlesetheater neben den theatralen Methoden auch mit den herausgefundenen Forschungsergebnisse der Leseforschung korreliert.

Besondere Wirksamkeit erreichen die theatralen Methoden nach Meinung der Autorin, wenn der Versuch unternommen wird, sie auch in der Präsentation der Arbeitsergebnisse beizubehalten.

Korrelation der Form des Vorlesetheaters mit der theatralen Lernmethodik und den Faktoren der Entwicklung von Lesemotivation und -kompetenz



© Simone Zeisberg-Meiser

6. Zusammenfassung - Schlussfolgerungen

- Vorlesetheater kann ein geeignetes Medium sein, um Lesemotivation und Lesekompetenz bei Grundschulern zu entwickeln (siehe Ergebnisse Tab. S. 34).
- Unter Berücksichtigung theatraler Methoden ist es innerhalb der Form möglich, theatrales Lernen zu initiieren (siehe Ergebnisse Tab. S. 34).
- Besondere Potenzen der Form sieht die Verfasserin auch in der (von Andrea Geffers nicht beleuchteten) Förderung von absoluten Leseanfängern. Vorlesetheater könnte hier durch die zeitgleiche kognitive und empirische Forderung (sofortiges Verbinden des Erkennens von Schrift mit individualisiertem gestaltetem Sprachausdruck) dem anfänglichen Lesevorgang die Dimension beordnen, die den Leseanfänger den kognitiv anspruchsvollen Vorgang (des Lesenlernens) lustvoller erleben lässt.
- Grundvoraussetzung zur Umsetzung der oben genannten Arbeitsergebnisse ist ein Wandel in der Lehrerhaltung hin zur zulassenden, beobachtenden und partizipativen Pädagogik.

Die Autorin dieser Arbeit freut sich darauf, als Theaterlehrerin an den bundt_Stiftschulen Strausberg ab dem Januar nächsten Jahres die gewonnenen Erkenntnisse beim theatralen Lesenlernen umzusetzen und wünscht sich viel praktische Begleiter auf diesem Weg ins "Gestöber der Lettern" (Walter Benjamin). Sie schließt mit einem Zitat des Lebensphilosophen und Erziehungstheoretikers Michel de Montaigne, dessen Werke gerade eine eklatante Bedeutungsrenaissance erleben. Seiner Zeit voraus, beschreibt er den erstrebenswerten zentralen pädagogischen Ansatz bereits im 16. Jahrhundert so:

Michel de Montaigne:



Simone Zeisberg-Meiser
Münster, 27.10.2009

7. Literatur / Quellen

- **Barthes, R.** (1987): *S/Z*. Frankfurt a.M. Suhrkamp-Verlag
- **Barthes, R.** (1988): *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt a.M. Suhrkamp-Verlag
- **Bradley, L. / Bryant, P.** (1985) : *Children's Reading Problems*. Weinheim. Wiley- VCH Verlag GmbH
- **Dehn, M.** (1988): *Zeit für die Schrift*. Bochum. Cornelsen Verlag
- **Dennison, P. E.** (1990): *Befreite Bahnen*. Freiburg i. Br. Verlag f. angewandte Kinesiologie
- **Eicher, Th.** (Hrsg.) (1997): *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation - Konzepte der Lese(r)förderung*. Oberhausen. Athena Verlag
- **Faulstich, W.** (1977): *Domänen der Rezeptionsanalyse: Probleme, Lösungsstrategien, Ergebnisse*. Kronberg. Athenäum-Verlag
- **Forster, M.** (2005): *Phonologische Bewusstheit als zentrale Voraussetzung für das Lesen: Möglichkeiten der Diagnose und Förderung*. In: Lesekompetenz fördern von Anfang an - Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Hrsg. von Gitta Franke-Zöllner. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren
- **Garbe, Chr.** (1997): *Einsame Lektüre oder Kommunikation? Zwei kontroverse Leitvorstellungen zu kindlichen Lektüreprozessen*. In: Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation - Konzepte der Lese(r)förderung. Hrsg. von Thomas Eicher. Oberhausen. Athena Verlag
- **Geffers, A.** (2008): *Vorlesetheater - ein Praxisbuch*. Mülheim an der Ruhr. Verlag an der Ruhr
- **Gläser, E., Franke-Zöllner, G.** (Hrsg.) (2005): *Lesekompetenz fördern von Anfang an - Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren
- **Goodman, K. S.** (1976): *Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses*. In: Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Hrsg. von Adolf Hofer. Düsseldorf. Cornelsen-Verlag
- **Hurrelmann, B.** (1994): *Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation*. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes H.1
- **Hurrelmann, B.** (2002): *Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis*. In: Praxis Deutsch 176. Seelze. Friedrich-Verlag
- **Koch, G. / Streisand, M.** (Hg) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow. Schibri-Verlag
- **Koch, G.**[u.a.] (1995): *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*. Berlin, Milow. Schibri-Verlag
- **Lenzen, D.** [u.a.] (Hg.) (2004): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 3/2004. Berlin. VS-Verlag
- **Nies, F.** (1990): *Kulturgeschichte des Lesens*. Heidelberg
- **OECD** (2001): *PISA 2000*. Paris. OECD - Publications
- **Ockel, E.** (2000): *Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts*. Hohengehren. Schneider-Verlag
- **Ong, W. J.** (1987): *Oralität und Literarität - Die Technologisierung des Wortes*. Opladen. Westdeutscher Verlag

- **Özdemir, C.** (Hg.) (2002): *Abenteuer Vorlesen. Ein Wegweiser für Initiativen*. Hamburg. Edition Körber-Stiftung
- **Pöppel, E.** (2000): *Die unnatürlichste Tätigkeit des Gehirns*. In: Universitas, 7/2000. Stuttgart. S. Hirzel Verlag
- **Reinhardt, I.** (2003): *Storrtelling in der Pädagogik*, Stuttgart. ibidem-Verlag
- **Schiefele, U.** [u.a.] (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz - vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Steitz-Kallenbach, J.** (2005): *Die lesende Schule*. In: Lesekompetenz fördern von Anfang an - Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Hrsg. von Gitta Franke-Zöllner. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren
- **Steinlein, R.** (1987): *Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts*. Heidelberg. Winter-Verlag
- **Stiftung Lesen** (2008): *Lesen in Deutschland 2008*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Mainz
- **Valtin, R.** (1993) *Stufen des Lesen- und Schreibenlernens - Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess*. In: Handbuch Grundschule. Hrsg. von Dieter Haarmann. Bd.2. Weinheim und Basel. Beltz-Verlag.
- **Welsch, W.** (1996): *Kultur im Umbruch. Und der Deutschunterricht?*. Vortragsmanuskript des Germanistentages. Bochum
- **Wenzel, K.** (2001): *Vom Einfangen des ästhetischen Werts. Zur Typologie der ästhetischen Funktion*. In: Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik. 17.Jg./Heft 38. Berlin. Schibri-Verlag
- **Wiese, H. J.** [u.a.] (Hg.) (2006): *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Berlin, Milow. (Lingener Beiträge uir Theaterpädagogik I.). Schirbi-Verlag

8. Anlagen

Daten CD:

- **Stiftung Lesen** (2008): *Lesen in Deutschland 2008*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Mainz- Stiftung LesenStudie „Lesen in Deutschland 2008“ (PDF-Datei)
- **Max-Planck-Institut für Bildungsforschung** (2002): *PISA 2000 - die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden, Ergebnisse*. Berlin. Oktoberdruck (PDF-Datei)

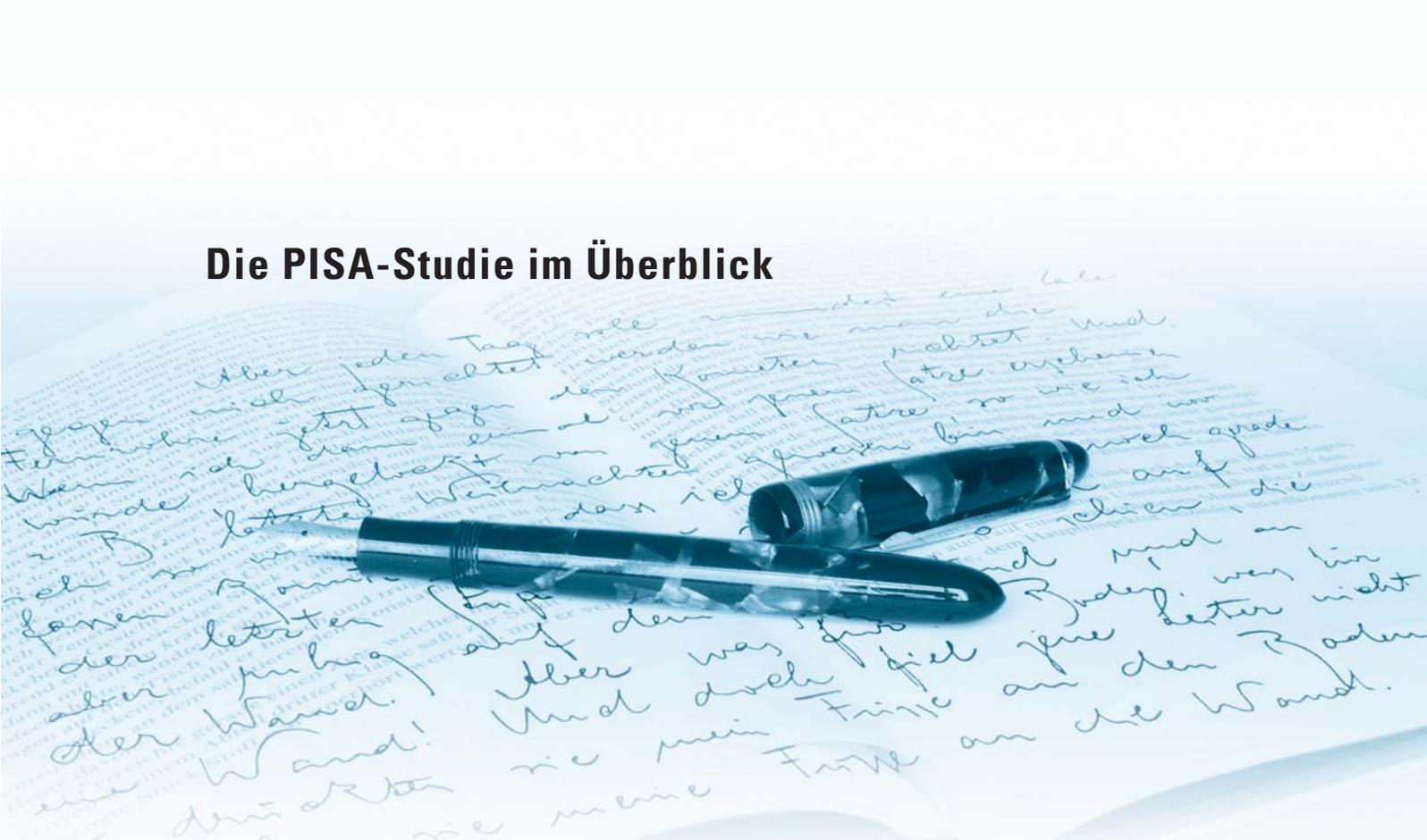
Stanat · Artelt · Baumert · Klieme · Neubrand · Prenzel ·
Schiefele · Schneider · Schümer · Tillmann · Weiß



**PISA 2000:
Die Studie im Überblick**

Grundlagen, Methoden und Ergebnisse

Die PISA-Studie im Überblick



PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ – die bisher umfassendste Schulleistungsstudie, die international durchgeführt wurde. Die Studie ist Teil des Indikatorenprogramms INES der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), das dazu dient, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über ihre Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen. Im Rahmen dieses Programms ist es das Ziel von PISA, die Erträge von Schulen in den Teilnehmerstaaten zu untersuchen. Auf Beschluss der Kultusminister der Länder wurde die Studie in Deutschland so erweitert, dass es darüber hinaus möglich ist, die Ergebnisse auf Länderebene zu analysieren und zu vergleichen. Die folgende Zusammenfassung der Grundlagen, Methoden und Ergebnisse des Projekts basiert auf den ausführlichen Berichten des deutschen PISA-Konsortiums (Baumert u.a., 2001; Baumert u.a., 2002).

Untersuchungsgegenstand und Durchführung der Studie

Mit PISA wollen sich die Teilnehmerstaaten regelmäßig ein Bild davon machen, wie gut es ihren Schulen gelingt, Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Im Mittelpunkt steht dabei weniger das Faktenwissen der Jugendlichen, sondern es werden Basiskompetenzen untersucht, die in modernen Staaten für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind. Es wird gefragt, inwieweit Jugendliche diese Kompetenzen erworben haben und inwieweit soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg bestehen. Um weiterhin möglichen Ursachen für gefundene Unterschiede auf die Spur zu kommen, werden verschiedene Aspekte schulischer und außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen analysiert. Damit erhält die aktuelle bildungspolitische Diskussion eine breite empirische Grundlage.

Was sind die Ziele von PISA?

Was wird international untersucht?

PISA ist ein langfristig angelegtes Projekt, das zunächst drei Erhebungszyklen umfasst. In jedem Zyklus werden die drei Kompetenzbereiche Lesekompetenz (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) untersucht, mit jeweils wechselndem Schwerpunkt. Im ersten Zyklus, für den die Erhebung im Jahr 2000 erfolgte, bildet die Lesekompetenz den Schwerpunkt, im zweiten Zyklus (Erhebung im Jahr 2003) ist es die mathematische Grundbildung und im dritten Zyklus (Erhebung im Jahr 2006) die naturwissenschaftliche Grundbildung. Dem jeweiligen Hauptbereich werden etwa zwei Drittel der Testzeit zugeteilt, sodass er differenzierter und umfassender untersucht werden kann als die anderen beiden Bereiche, die in Form von globalen Leistungsprofilen erfasst werden.

Im Rahmen von PISA wird erstmals in einer groß angelegten Schulleistungsstudie auch der Versuch unternommen, so genannte fächerübergreifende Kompetenzen zu untersuchen. Im ersten Zyklus wurden wichtige Voraussetzungen selbstständigen Lernens analysiert, wie zum Beispiel Lernstrategien, Interessen und fachbezogene Selbstkonzepte. Im zweiten Zyklus sollen allgemeine Problemlösefähigkeiten erhoben werden. Für den dritten Zyklus schließlich wird die Möglichkeit diskutiert, Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zu untersuchen.

Mithilfe von Fragebögen werden Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern sowie Schulen erhoben. Hierzu gehören zum Beispiel Merkmale der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern, Aspekte der Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern, Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Lesen sowie ihre privaten Lesegewohnheiten. Auf Schulebene werden unter anderem die finanzielle und personelle Ausstattung, Größe von Lerngruppen, Organisationsstrukturen und Entscheidungsprozesse in die Analysen einbezogen.

Welche Ergebnisse liefert die Studie?

PISA stellt den Teilnehmerstaaten folgende Informationen über ihre schulischen Systeme zur Verfügung:

- Profile der Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern gegen Ende der Pflichtschulzeit in fachbezogenen und fächerübergreifenden Bereichen. Mit diesen Profilen können spezifische Stärken und Schwächen schulischer Systeme identifiziert und Verbesserungsbedarf aufgezeigt werden.
- Zusammenhänge zwischen Leistungsergebnissen und Merkmalen von Jugendlichen und Schulen. Erkenntnisse über solche Zusammenhänge können ebenfalls Aufschluss über die Leistungsfähigkeit schulischer Systeme geben (z.B. inwieweit es gelingt, den Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihren Leistungen zu reduzieren) sowie Hinweise auf mögliche Ansatzpunkte für Verbesserungen liefern.
- Veränderungen der Ergebnisse im Zeitverlauf.

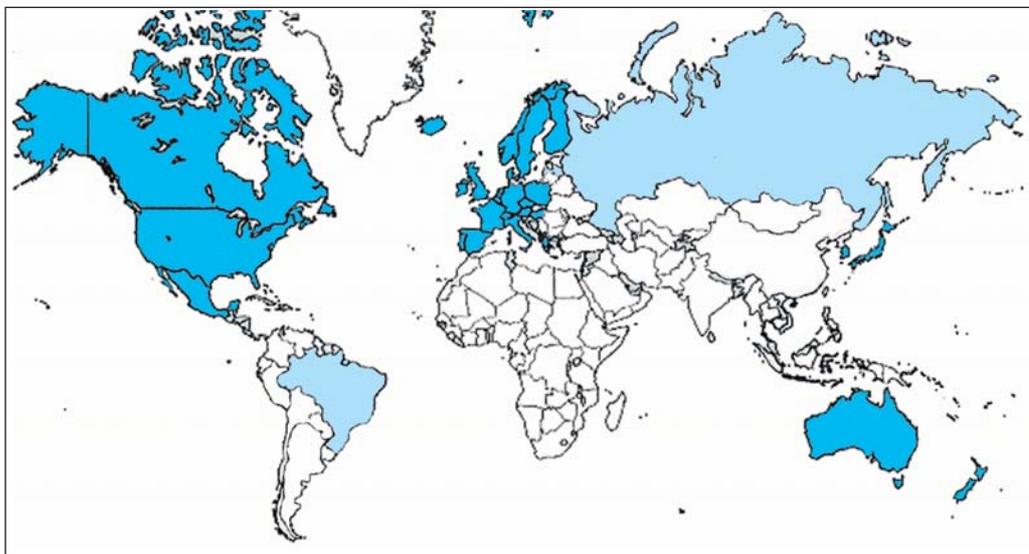
Wie wurde die Studie in Deutschland inhaltlich erweitert?

Um Fragestellungen bearbeiten zu können, die für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland von besonderer Bedeutung sind, wurde das inter-

nationale Untersuchungsdesign in verschiedener Hinsicht ergänzt. Das nationale PISA-Konsortium entwickelte eigene Leistungstests und Fragebögen, die an einem zweiten Testtag eingesetzt wurden. So dienten beispielsweise zusätzliche Mathematik- und Naturwissenschaftstests unter anderem dazu, diese Bereiche bereits im ersten Zyklus möglichst breit und differenziert zu erfassen und Zusammenhänge zwischen den internationalen PISA-Aufgaben mit stärker an deutschen Lehrplänen orientierten Fragen zu untersuchen. Weiterhin wurden am zweiten Testtag zusätzliche fächerübergreifende Kompetenzen – die Fähigkeit, schulnahe Planungsprobleme zu lösen, sowie Aspekte von Kooperation und Kommunikation – erhoben. Im nationalen Schülerfragebogen wurden zum Beispiel die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zu Gleichaltrigen genauer erfasst, und der nationale Schulfragebogen enthielt unter anderem eine Reihe von Fragen zur Qualitätssicherung und regionalen Kooperation. Eine Befragung der Eltern, für die es im internationalen Design kein Äquivalent gab, diente schließlich dazu, die Angaben der Schülerinnen und Schüler zum familiären Hintergrund zu bestätigen und die Schullaufbahn des Kindes zu erfassen.

Weltweit nahmen im Frühsommer 2000 rund 180.000 Jugendliche aus 28 OECD-Mitgliedsstaaten sowie aus Brasilien, Lettland, Liechtenstein und der Russischen Föderation an der PISA-Erhebung teil. In den Teilnehmerstaaten wurden jeweils zwischen 4.500 und 10.000 Schülerinnen und Schüler getestet. Diese repräsentativen Stichproben wurden so ausgewählt, dass sie die Gesamtheit der 15-Jährigen, die sich in schulischer Ausbildung befinden,

Wer nimmt an der Studie teil?



An PISA 2000 teilnehmende OECD-Mitgliedsstaaten

- | | | |
|--------------|-------------|------------------------|
| Australien | Japan | Portugal |
| Belgien | Kanada | Schweden |
| Dänemark | Korea | Schweiz |
| Deutschland | Luxemburg | Spanien |
| Finnland | Mexiko | Tschechische Republik |
| Frankreich | Neuseeland | Ungarn |
| Griechenland | Niederlande | Vereinigtes Königreich |
| Irland | Norwegen | Vereinigte Staaten |
| Island | Österreich | |
| Italien | Polen | |

An PISA 2000 teilnehmende Nicht-OECD-Mitgliedsstaaten

- | | |
|-----------|----------------------|
| Brasilien | Liechtenstein |
| Lettland | Russische Föderation |

Wie wurden die Schulen und die Jugendlichen ausgewählt?

abbilden. Jugendliche dieser Altersgruppe unterliegen in fast allen OECD-Mitgliedsstaaten noch der Vollzeitschulpflicht. Damit leistet PISA eine Bestandsaufnahme von ausgewählten Erträgen schulischer Systeme, die bis zum Ende der Schulpflicht erreicht werden. In Deutschland besteht die Stichprobe für den internationalen Vergleich aus 5.073 Schülerinnen und Schülern aus 219 Schulen, wobei im Durchschnitt 23 15-Jährige pro Schule getestet wurden.

Die Stichprobenziehung in den Teilnehmerstaaten erfolgte nach detaillierten Vorgaben der internationalen Projektleitung. In einem ersten Schritt wurden die schulischen Systeme der Teilnehmerstaaten nach zentralen Merkmalen unterteilt, wie zum Beispiel nach Regionen (Länder, Provinzen, Kantone u.Ä.) und nach Arten von Schulen. Innerhalb dieser Unterteilungen (in Deutschland: Schulformen innerhalb der Länder) wurden dann die Schulen nach einem Zufallsverfahren ausgewählt. Auch die im zweiten Schritt getroffene Auswahl von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schulen erfolgte per Zufall.

Wie wurde die Stichprobe in Deutschland erweitert?

Aufgrund von Stichtagsregelungen, relativ häufigen Zurückstellungen bei der Einschulung und Klassenwiederholungen verteilen sich 15-jährige Schülerinnen und Schüler in Deutschland über mehrere Jahrgangsstufen. Damit auch Aussagen über den Leistungsstand von Jugendlichen in Deutschland gegen Ende der Sekundarstufe I getroffen werden können, wurden in jeder Schule zusätzlich jeweils etwa zehn nicht 15-jährige Schülerinnen und Schüler der 9. Klassenstufe per Zufall ausgewählt.

Auf Beschluss der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland wurde die PISA-Stichprobe zusätzlich so erweitert, dass es möglich ist, die Situation innerhalb der Länder genauer zu beschreiben und die Ergebnisse länderübergreifend zu vergleichen. Insgesamt wurden 45.899 Schülerinnen und Schüler (zwei überlappende Stichproben von 33.809 15-Jährigen und 33.766 Neuntklässlern) aus 1.466 Schulen untersucht. Die 219 Schulen, die in den internationalen Vergleich eingehen (PISA-Stichprobe), bilden eine Teilmenge dieser erweiterten Stichprobe (PISA-E-Stichprobe). Abgesehen von den Sonderschulen, in denen verkürzte Tests und Fragebögen eingesetzt wurden, und einer kleineren Gruppe von Schulen, in denen der zweite Testtag für eine Zusatzuntersuchung genutzt wurde, war der Ablauf der Erhebungen grundsätzlich in allen Schulen identisch. In den Schulen der PISA- und PISA-E-Stichproben wurden also sowohl die internationalen als auch die nationalen Tests und Fragebögen eingesetzt.

Wie wurde die Erhebung durchgeführt?

Die Tests fanden im Zeitraum Mai bis Juni 2000 in den Schulen statt. Am ersten Testtag wurde das internationale Standardprogramm durchgeführt; am direkt darauf folgenden zweiten Testtag wurden die vom nationalen Konsortium entwickelten Instrumente eingesetzt. Die Erhebungen dauerten jeweils etwa drei Stunden (zwei Stunden Leistungstests, 30 Minuten Schülerfragebogen plus Erhebungen zu fächerübergreifenden Kompetenzen).

Wie wurde die Qualität der Erhebung sichergestellt?

PISA zeichnet sich durch hohe Anforderungen an die Qualität der Erhebung aus. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurden unter anderem die folgenden qualitätssichernden Maßnahmen getroffen:

- Die Stichprobenziehung in den Teilnehmerstaaten erfolgte unter enger Betreuung des internationalen Konsortiums. Jeder Schritt wurde von den

nationalen Projektmanagern so detailliert dokumentiert, dass die internationale Projektleitung das Verfahren nachvollziehen konnte.

- Um zu gewährleisten, dass die Tests in allen Teilnehmerstaaten unter vergleichbaren Bedingungen stattfinden, wurden vom internationalen Konsortium während der Erhebung Qualitätskontrollen durchgeführt. In jedem Staat besuchten unabhängige Beobachter unangemeldet einen Teil der Schulen und protokollierten den Verlauf der Testdurchführung. In keinem Land wurden gravierende Abweichungen von den vorgegebenen Prozeduren beobachtet.
- In einer Zusatzuntersuchung des nationalen Konsortiums wurden in Deutschland darüber hinaus Befragungen der Testleiterinnen und Testleiter sowie der für die Koordination der Erhebung verantwortlichen Lehrkräfte in den Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Befragungen weisen ebenfalls darauf hin, dass die Testdurchführung in den Schulen nahezu störungsfrei verlaufen ist. Fast 70 Prozent der Schulkoordinatorinnen und -koordinatoren berichteten zudem, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der PISA-Tests genauso sehr angestrengt haben wie bei einer Klassenarbeit, und 28 Prozent hatten sogar den Eindruck, dass sich die Jugendlichen noch mehr bemühten als bei einer Klassenarbeit.
- Die Beteiligungsquoten der ausgewählten Schulen und Schülerinnen und Schüler durften bestimmte Grenzen nicht unterschreiten. Es wurde vorab festgelegt, dass in jedem Teilnehmerstaat mindestens 85 Prozent der für die Stichprobe gezogenen Schulen und mindestens 80 Prozent der ausgewählten Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilnehmen müssen. Staaten, die diese Mindestbeteiligungsquoten verfehlten und nicht anhand von Daten anderer Studien nachweisen konnten, dass die Stichprobe dennoch repräsentativ ist, wurden vom internationalen Vergleich ausgeschlossen. Hiervon war ein Land – die Niederlande – betroffen. In Deutschland beteiligten sich alle der in die Stichprobe aufgenommenen Schulen. Auf Schülerebene wurde eine Teilnahmequote von 86 Prozent erreicht.
- Die internationalen Kriterien für die Beteiligungsquoten wurden auch auf den intranationalen Ländervergleich angewendet. Diese Mindestquoten wurden in Berlin und Hamburg deutlich unterschritten. Daher können für die Gesamtgruppen der 15-Jährigen oder Neuntklässler in diesen Stadtstaaten keine Ergebnisse berichtet werden. Innerhalb der Gymnasien lagen die Beteiligungsquoten jedoch im akzeptablen Bereich, sodass im Vergleich der Ergebnisse von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auch die Befunde für Hamburg und Berlin enthalten sind.

PISA ist ein kooperatives Unternehmen, das wissenschaftliche Expertise aus allen Teilnehmerstaaten zusammenführt und von den Regierungen der Teilnehmerstaaten gemeinsam gelenkt wird. Die wichtigsten Entscheidungen werden im Board of Participating Countries (BPC) der OECD getroffen, in dem jeder Staat eine Stimme hat. Mit der praktischen Planung und wissenschaftlichen Koordination der Studie hat das BPC ein internationales Konsortium

**Wer ist für PISA
verantwortlich?**

unter Federführung des Australian Council for Educational Research (ACER) beauftragt. In den PISA-Teilnehmerstaaten sind nationale Projektmanager für die Umsetzung des Programms verantwortlich. In Deutschland wurde die PISA-Studie von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegeben. Verantwortlich für ihre Durchführung und Erweiterung ist ein nationales Konsortium unter der Federführung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) in Berlin.

Internationale Testkonzeption

PISA zielt nicht darauf ab, zu erfassen, ob Schülerinnen und Schüler bestimmtes Faktenwissen erworben haben. Mit der Erhebung soll vielmehr untersucht werden, inwieweit die Jugendlichen in der Lage sind, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in realistischen Situationen anzuwenden und zur Bewältigung von Alltagsproblemen zu nutzen. Es wird geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler ein vertieftes Verständnis für zentrale Konzepte entwickelt haben, ob sie Prozesse wie das Modellieren von Situationen, das Kommunizieren von Ergebnissen oder das kritische Beurteilen von Informationen ausführen können, und ob sie in der Lage sind, dieses Konzept- und Prozesswissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden. Was dies in den erfassten Bereichen jeweils bedeutet, wird in einer Rahmenkonzeption beschrieben, die in enger Zusammenarbeit zwischen internationalen und nationalen Expertengruppen entwickelt wurde und als Grundlage für die Entwicklung der Testaufgaben diente (OECD, 1999 / Deutsches PISA-Konsortium, 2000; Neubrand u.a., 2001).

Was versteht PISA unter Lesekompetenz?

Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen zu können. PISA versteht Lesekompetenz als ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Der PISA-Test erfasst, inwieweit Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, geschriebenen Texten gezielt Informationen zu entnehmen, die dargestellten Inhalte zu verstehen und zu interpretieren sowie das Material im Hinblick auf Inhalt und Form zu bewerten. Dabei wird eine breite Palette verschiedener Arten von Texten eingesetzt, die neben kontinuierlichen Texten wie Erzählungen, Beschreibungen oder Anweisungen auch nichtkontinuierliches Material wie Tabellen, Diagramme oder Formulare umfasst.

Was versteht PISA unter mathematischer Grundbildung?

Mathematische Grundbildung besteht aus mehr als der Kenntnis mathematischer Sätze und Regeln und der Beherrschung mathematischer Verfahren. Sie zeigt sich vielmehr im verständnisvollen Umgang mit Mathematik und in der Fähigkeit, mathematische Begriffe als Werkzeuge in einer Vielfalt von Kontexten einzusetzen. Hierzu gehören unter anderem ein Verständnis der Rolle, die Mathematik in der heutigen Welt spielt, sowie die Fähigkeit, Situationen in mathematische Modelle zu übersetzen, mathematisch zu argumentieren und begründete mathematische Urteile abzugeben.

Was versteht PISA unter naturwissenschaftlicher Grundbildung?

Zur naturwissenschaftlichen Grundbildung gehören ein Verständnis grundlegender naturwissenschaftlicher Konzepte, wie etwa Energieerhalt, Anpassung oder Zerfall, Vertrautheit mit naturwissenschaftlichen Denk- und

Arbeitsweisen sowie die Fähigkeit, dieses Konzept- und Prozesswissen vor allem bei der Beurteilung naturwissenschaftlich-technischer Sachverhalte anzuwenden. Dies beinhaltet weiterhin die Fähigkeit, Fragen zu erkennen, die mit naturwissenschaftlichen Methoden untersucht werden können, sowie aus Beobachtungen und Befunden angemessene Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die sich auf die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln verursachten Veränderungen beziehen.

Auf der Basis der PISA-Rahmenkonzeption wurden auch die Testaufgaben in enger Zusammenarbeit zwischen den internationalen und den nationalen Expertengruppen entwickelt. Die erste Sammlung potenzieller Aufgaben enthielt Vorschläge der Teilnehmerstaaten, von professionellen Aufgabenentwicklern des internationalen Konsortiums entworfene Items sowie Material aus früheren Studien. Aus diesem Item-Pool wurde unter anderem anhand von Rückmeldungen durch Expertengruppen der Teilnehmerstaaten eine Vorauswahl getroffen, die in einer aufwändigen Prozedur in die Sprachen der Teilnehmerländer übersetzt wurde. Im Frühjahr 1999 wurde diese Auswahl in allen Staaten an Stichproben erprobt. Um festzustellen, welche Aufgaben für die Untersuchung geeignet sind, wurden die Feldtestdaten umfassenden Analysen unterzogen. Damit die einzelnen Aufgaben kein Land benachteiligen, wurde zum Beispiel geprüft, ob ihre relative Schwierigkeit in den Teilnehmerstaaten vergleichbar ist.

In jedem Leistungsbereich werden fünf Kompetenzstufen unterschieden. Diese beschreiben die Fähigkeit, Aufgaben mit unterschiedlich anspruchsvollen Anforderungsmerkmalen zu lösen. So ist zum Beispiel ein Schüler, der die Expertenstufe im Lesen erreicht hat (Kompetenzstufe V), in der Lage, tief in einem Text eingebettete Informationen zu lokalisieren, auch wenn Inhalt und Form des Textes unvertraut sind und indirekt erschlossen werden muss, welche Informationen zur Lösung der Aufgabe relevant sind. Ein Jugendlicher hingegen, der nur die Elementarstufe (Kompetenzstufe I) erreicht hat, wird lediglich explizit angegebene Informationen in einer vertrauten Art von Text auffinden, wenn dieser nur wenige konkurrierende Elemente enthält, die von der relevanten Information ablenken könnten. Anhand der Kompetenzstufen lassen sich die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Leistungsergebnisse qualitativ beschreiben.

Ergebnisse des internationalen Vergleichs

Im ersten Zyklus von PISA bildet die Lesekompetenz den Schwerpunkt. Hier findet die Studie folgende Ergebnisse:

- Im Bereich Lesen liegen die durchschnittlichen Leistungen der Jugendlichen in Deutschland unter dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten (vgl. Tab. 1). Nur in zwei weiteren mitteleuropäischen Ländern – Liechtenstein und Luxemburg – wurden ebenfalls unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt. Die Spitzenposition nimmt Finnland ein, gefolgt von Kanada, Neuseeland und Australien.

Wie wurden die PISA-Tests entwickelt?

Was sind Kompetenzstufen?

Lesekompetenz

Lesen			Mathematik			Naturwissenschaften		
Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*	Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*	Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*
Finnland	546 (2,6)	291	Japan	557 (5,5)	286	Korea	552 (2,7)	263
Kanada	534 (1,6)	310	Korea	547 (2,8)	276	Japan	550 (5,5)	297
Neuseeland	529 (2,8)	355	Neuseeland	537 (3,1)	325	Finnland	538 (2,5)	283
Australien	528 (3,5)	331	Finnland	536 (2,2)	264	Vereinigtes Königreich	532 (2,7)	321
Irland	527 (3,2)	309	Australien	533 (3,5)	299	Kanada	529 (1,6)	290
Korea	525 (2,4)	227	Kanada	533 (1,4)	278	Neuseeland	528 (2,4)	326
Vereinigtes Königreich	523 (2,6)	330	Schweiz	529 (4,4)	329	Australien	528 (3,5)	307
Japan	522 (5,2)	284	Vereinigtes Königreich	529 (2,5)	302	Österreich	519 (2,6)	296
Schweden	516 (2,2)	304	Belgien	520 (3,9)	350	Irland	513 (3,2)	300
Österreich	507 (2,4)	307	Frankreich	517 (2,7)	292	Schweden	512 (2,5)	303
Belgien	507 (3,6)	351	Österreich	515 (2,5)	306	Tschechische Republik	511 (2,4)	308
Island	507(1,5)	302	Dänemark	514 (2,4)	283	Frankreich	500 (3,2)	334
Norwegen	505 (2,8)	340	Island	514 (2,3)	277	Norwegen	500 (2,8)	311
Frankreich	505 (2,7)	301	Liechtenstein	514 (7,0)	322	OECD-Durchschnitt	500 (0,7)	325
Vereinigte Staaten	504 (7,0)	349	Schweden	510 (2,5)	309	Vereinigte Staaten	499 (7,3)	328
OECD-Durchschnitt	500 (0,6)	328	Irland	503 (2,7)	273	Ungarn	496 (4,2)	331
Dänemark	497 (2,4)	319	OECD-Durchschnitt	500 (0,7)	329	Island	496 (2,2)	284
Schweiz	494 (4,2)	335	Norwegen	499 (2,8)	303	Belgien	496 (4,3)	364
Spanien	493 (2,7)	276	Tschechische Republik	498 (2,8)	320	Schweiz	496 (4,4)	324
Tschechische Republik	492 (2,4)	318	Vereinigte Staaten	493 (7,6)	325	Spanien	491 (3,0)	310
Italien	487 (2,9)	296	Deutschland	490 (2,5)	338	Deutschland	487 (2,4)	335
Deutschland	484 (2,5)	366	Ungarn	488 (4,0)	321	Polen	483 (5,1)	313
Liechtenstein	483 (4,1)	316	Russische Föderation	478 (5,5)	343	Dänemark	481 (2,8)	335
Ungarn	480 (4,0)	306	Spanien	476 (3,1)	298	Italien	478 (3,1)	318
Polen	479 (4,5)	326	Polen	470 (5,5)	336	Liechtenstein	476 (7,1)	315
Griechenland	474 (5,0)	320	Lettland	463 (4,5)	337	Griechenland	461 (4,9)	316
Portugal	470 (4,5)	320	Italien	457 (2,9)	299	Russische Föderation	460 (4,7)	327
Russische Föderation	462 (4,2)	303	Portugal	454 (4,1)	299	Lettland	460 (5,6)	321
Lettland	458 (5,3)	334	Griechenland	447 (5,6)	357	Portugal	459 (4,0)	287
Luxemburg	441 (1,6)	325	Luxemburg	446 (2,0)	307	Luxemburg	443 (2,3)	315
Mexiko	422 (3,3)	281	Mexiko	387 (3,4)	273	Mexiko	422 (3,2)	251
Brasilien	396 (3,1)	284	Brasilien	334 (3,7)	320	Brasilien	375 (3,3)	301

* Abstand zwischen den Leistungen der 5 % leistungsschwächsten und 5 % leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler.

■ Leistungen signifikant über dem OECD-Mittelwert

□ Leistungen unterscheiden sich nicht signifikant vom OECD-Mittelwert

■ Leistungen signifikant unter dem OECD-Mittelwert

Tabelle 1 Mittelwerte und Streubreite der Schülerleistungen in den drei Kompetenzbereichen für die PISA-Teilnehmerstaaten

- Die Leistungsstreuung ist in Deutschland vergleichsweise groß. Der Abstand zwischen den Ergebnissen der leistungsschwächsten und der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler ist breiter als in allen anderen Teilnehmerstaaten (vgl. Tab. 1).
- Bei Aufgaben, die das Reflektieren und Bewerten von Texten erfordern, ist die mittlere Leistung in Deutschland besonders niedrig und die Leistungsstreuung besonders ausgeprägt.
- Die große Spannweite der Leistungen ist vor allem auf die auch im internationalen Vergleich sehr schwachen Ergebnisse im unteren Leistungsbereich zurückzuführen (vgl. linke Hälfte von Abb. 1). Der Anteil von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, die lediglich die Kompetenzstufe I erreichen, liegt bei 13 Prozent; fast 10 Prozent erreichen nicht einmal diese Stufe. Damit kann fast ein Viertel der Jugendlichen nur auf einem elementaren Niveau lesen (OECD-Durchschnitt: 18 %). Im Hinblick auf

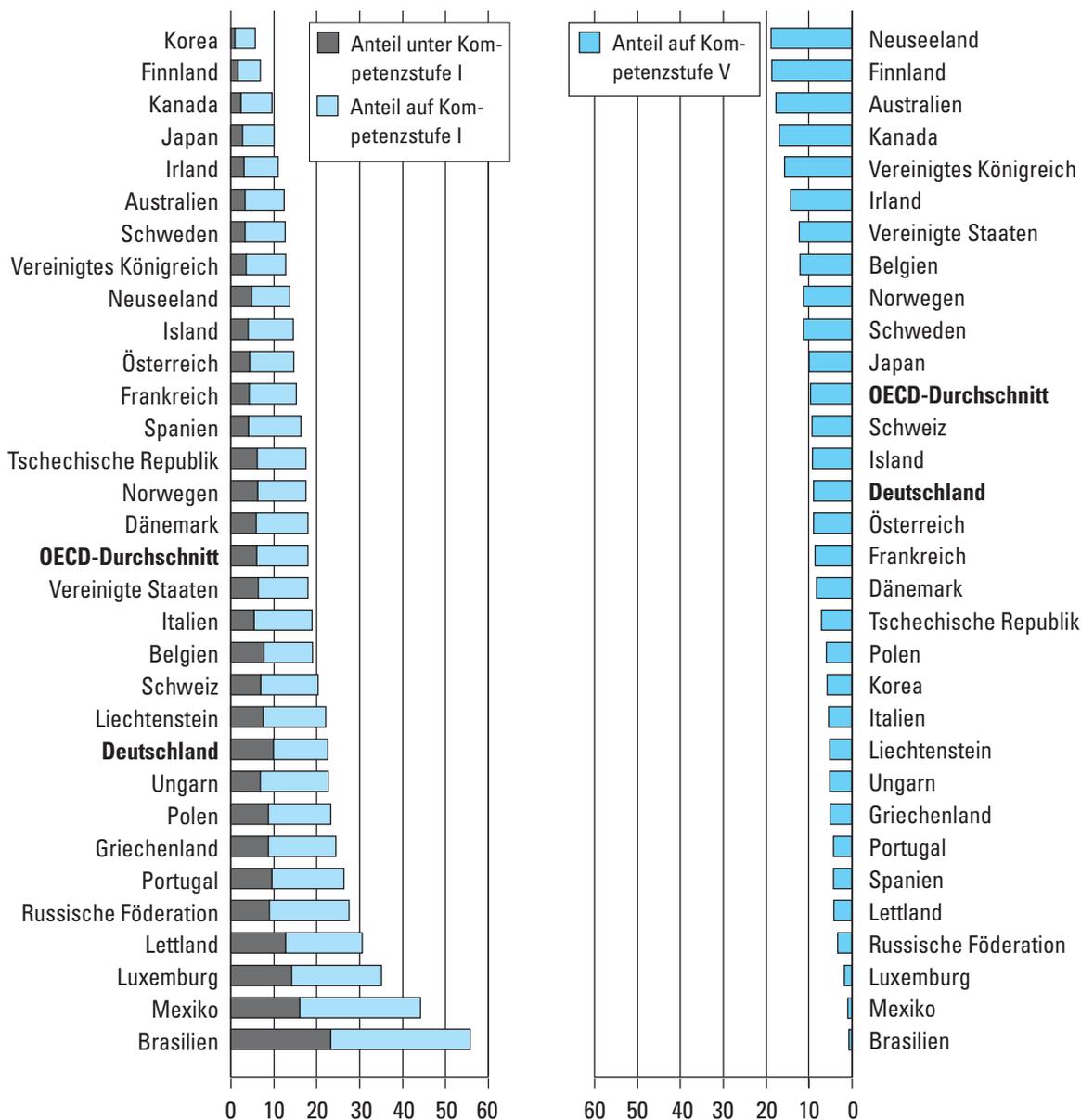


Abbildung 1 Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter und auf Kompetenzstufe I sowie auf Kompetenzstufe V im Lesen für die PISA-Teilnehmerstaaten

selbstständiges Lesen und Weiterlernen sind diese Schülerinnen und Schüler als potenzielle Risikogruppe zu betrachten. In Ländern wie zum Beispiel Finnland, Kanada, Japan, Australien und Schweden ist diese Gruppe mit unter 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler deutlich kleiner.

- Im oberen Leistungsbereich werden in Deutschland durchschnittliche Ergebnisse erzielt. Die höchste Kompetenzstufe wird von 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht (vgl. rechte Hälfte von Abb. 1). Dieser Anteil ist mit dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten vergleichbar und ähnlich hoch wie beispielsweise in Dänemark, Frankreich, Österreich, Island und der Schweiz.

- Fast die Hälfte der Jugendlichen, die nicht einmal Kompetenzstufe I erreichen, sind selbst in Deutschland geboren, haben in Deutschland geborene Eltern und sprechen in der Familie deutsch.
- In Schulen mit Hauptschulbildungsgang wurden die Lehrkräfte gefragt, welche ihrer Schülerinnen und Schüler besonders schwache Leser sind. Weniger als 15 Prozent der Jugendlichen, die aufgrund ihrer Leistungsergebnisse in PISA als potenzielle Risikoschüler einzustufen sind, wurden von den Lehrkräften als solche erkannt. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe I möglicherweise nicht ausreichend darauf vorbereitet sind, schwache Leseleistungen zu diagnostizieren.
- Warum die Schülerinnen und Schüler eines Landes gute oder weniger gute Leistungen im Lesen erzielen, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. In Deutschland ist unter anderem ein positiver Zusammenhang zwischen Interesse am Lesen sowie Lesegewohnheiten und Lesekompetenz zu beobachten. Gleichzeitig ist der Anteil der Jugendlichen, die angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, in Deutschland mit 42 Prozent besonders hoch. In der Gruppe der Jungen beträgt der Anteil sogar fast 55 Prozent. Dies weist darauf hin, dass Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz unter anderem an der Lesemotivation ansetzen sollten.
- Ein noch stärkerer Zusammenhang besteht zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Lesen und ihrem Wissen über effektive Lesestrategien. Auch hier bestehen gute Möglichkeiten für gezielte Förderung.

Mathematische Grundbildung

Im Bereich Mathematik sind in Deutschland ebenfalls unterdurchschnittliche Ergebnisse zu verzeichnen und die relativen Schwächen im unteren Leistungsbereich besonders ausgeprägt:

- Im Bereich Mathematik befindet sich Deutschland gemeinsam mit den USA, Spanien sowie den osteuropäischen Ländern, die an PISA teilgenommen haben, in einem unteren Mittelfeld (vgl. Tab. 1). Im oberen Mittelfeld liegen die nordischen sowie mehrere mitteleuropäische Staaten.
- Die internationale Spitzengruppe wird klar durch die beiden ostasiatischen Länder Japan und Korea angeführt. Zu dieser Gruppe gehören weiterhin vier angloamerikanische Staaten (Vereinigtes Königreich, Kanada, Australien und Neuseeland) sowie Finnland und die Schweiz.
- In Deutschland ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die selbstständig mathematisch argumentieren und reflektieren können (Kompetenzstufe V), mit 1,3 Prozent äußerst klein.
- Auch Aufgaben, die zum Standardrepertoire der deutschen Lehrpläne zu rechnen sind (Kompetenzstufen II–IV), werden von weniger als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit hinreichender Sicherheit gelöst.
- Ein Viertel der 15-Jährigen ist maximal in der Lage, auf Grundschulniveau zu rechnen (Kompetenzstufe I oder darunter). Diese Schülerinnen und

Schüler sind als potenzielle Risikogruppe einzustufen, da ihre mathematische Kompetenz nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ausreicht.

- Die mathematische Grundbildung hängt eng mit der Lesekompetenz zusammen. Dies weist darauf hin, dass die Förderung mathematischer Kenntnisse und Fähigkeiten auch an sprachlichen Kompetenzen ansetzen muss.

Das Befundmuster für Mathematik findet sich in ähnlicher Form auch im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung wieder:

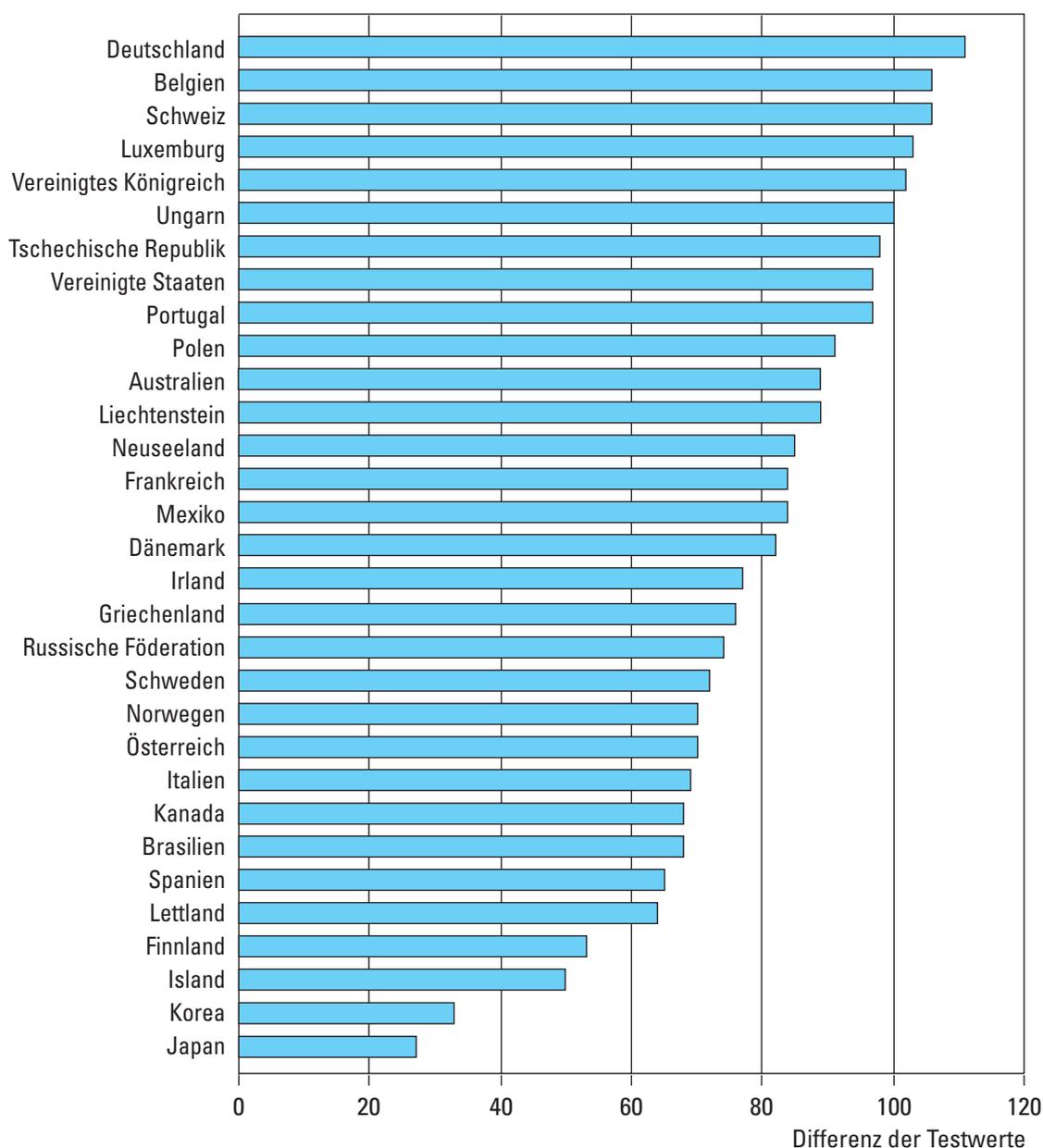
- Auch hier liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im unteren Mittelfeld der PISA-Teilnehmerstaaten (vgl. Tab. 1).
- Die internationale Spitzengruppe wird wiederum von Korea und Japan angeführt, gefolgt von Finnland, dem Vereinigten Königreich, Kanada, Neuseeland und Australien.
- In Deutschland erreichen nur wenig mehr als 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler ein naturwissenschaftliches Verständnis auf hohem Niveau (Kompetenzstufe V). Über ein Viertel der Jugendlichen befindet sich auf dem unteren Niveau einer nominellen naturwissenschaftlichen Grundbildung (Kompetenzstufe I), die es ihnen lediglich erlaubt, einfaches Faktenwissen wiederzugeben und unter Verwendung von Alltagswissen Schlussfolgerungen zu ziehen und zu beurteilen.
- Wiederum ist die Bandbreite der Leistungen in Deutschland relativ groß, auf insgesamt niedrigem Niveau. Einige andere Staaten dagegen erreichen es, bei insgesamt hohen Leistungen eine niedrige Streuung zu erzielen. Dies ist zum Beispiel in Korea, aber auch in Österreich der Fall.
- Auch im Bereich der Naturwissenschaften gelingt es in Deutschland offenbar weniger gut als in anderen Staaten, die schwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern. In Ländern wie zum Beispiel Österreich und dem Vereinigten Königreich erzielen die leistungsschwächsten Jugendlichen deutlich bessere Ergebnisse als in Deutschland.
- Die erheblichen Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler im Bereich des naturwissenschaftlichen Verständnisses und bei der Anwendung ihres Wissens haben, weisen darauf hin, dass der naturwissenschaftliche Unterricht in Deutschland noch zu wenig problem- und anwendungsorientiert ist.

Im ersten Zyklus von PISA wird der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihrem Bildungserfolg vertieft nachgegangen:

- Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn hat sich vor allem in den beiden Nachkriegsjahrzehnten gelockert, ist aber immer noch eng. Etwa die Hälfte der Jugendlichen aus den höchsten

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb



Für diese Abbildung wurden für jedes Land die Differenzen der Mittelwerte von zwei Schülergruppen gebildet: die mittleren Leistungen der 25 % Jugendlichen aus Familien mit dem höchsten Sozialstatus innerhalb des Landes und die mittleren Leistungen der 25 % Jugendlichen aus Familien mit dem niedrigsten Sozialstatus. Die Werte in der Abbildung zeigen also, welchen Leistungsvorsprung die erste Gruppe gegenüber der zweiten aufweist.

Abbildung 2 Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur

Sozialschichtgruppen* besuchen das Gymnasium, während nur wenig mehr als 10 Prozent der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien in dieser Schul-

* Die Bezeichnung „höchste Sozialschichtgruppen“ wird hier auf Personen angewendet, die nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP) der oberen oder unteren Dienstklasse zuzuordnen sind. Hierzu gehören beispielsweise Angehörige von freien akademischen Berufen; Beamte im höheren, gehobenen oder mittleren Dienst; Angehörige von Semiprofessionen. Die Bezeichnung „Arbeiter“ umfasst Facharbeiter, Arbeiter mit Leitungsfunktionen, Angestellte in manuellen Berufen, un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter.

form anzutreffen sind. Das Pendant dazu ist die Hauptschule, die von fast 40 Prozent der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien besucht wird, aber von nur gut 10 Prozent der Jugendlichen aus der Oberschicht.

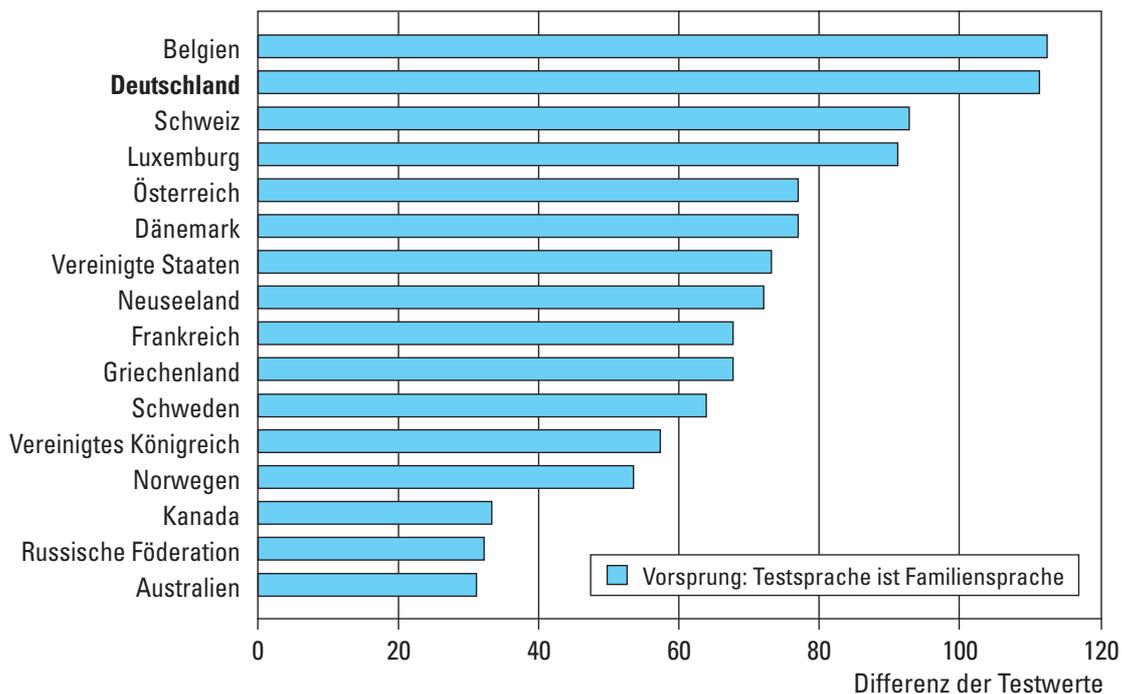
- Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten ist die relative Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, für ein Kind aus den höchsten Sozialschichtgruppen etwa dreimal größer als für ein Arbeiterkind.
- Die erworbenen Kompetenzen hängen eng mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammen. Im Lesen verfügen knapp 10 Prozent der Jugendlichen aus Familien der höchsten Sozialschichtgruppen lediglich über elementare Kompetenzen (Kompetenzstufe I und darunter); in anderen Sozialschichtgruppen liegt der Anteil zwischen 20 und 30 Prozent und erreicht in der Gruppe der Kinder von un- und angelesenen Arbeitern fast 40 Prozent.
- In allen PISA-Teilnehmerstaaten besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen. Dieser ist jedoch in keinem Land enger als in Deutschland (vgl. Abb. 2). Eine ähnlich straffe Kopplung wie in Deutschland ist unter anderem in Belgien, der Schweiz und Luxemburg zu beobachten.
- Insbesondere in Japan, Korea, Island und Finnland, aber auch in Kanada und Schweden gelingt es, bei hohem Leistungsniveau eine geringe Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Leistung zu erzielen. Diese wünschenswerte Kombination – hohes Kompetenzniveau, geringe soziale Ungleichheiten – wird vor allem durch die Sicherung eines befriedigenden Leistungsniveaus in den unteren Sozialschichten erreicht.

Auch die Situation von Kindern aus zugewanderten Familien wird in PISA untersucht:

- 15-Jährige mit einem im Ausland geborenen Elternteil unterscheiden sich in der Bildungsbeteiligung kaum von Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind. Sind jedoch beide Eltern zugewandert, so ist die Situation erheblich ungünstiger. Von den Kindern mit in Deutschland geborenen Eltern besuchen mehr als 30 Prozent das Gymnasium; in der Gruppe der Kinder, deren Eltern im Ausland geboren sind, beträgt der Anteil nur knapp 15 Prozent. Für den Hauptschulbesuch liegen die entsprechenden Quoten bei etwa 25 und fast 50 Prozent.
- Diese Unterschiede in den Chancen der Bildungsbeteiligung verschwinden, wenn man die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler kontrolliert. Vergleicht man also Jugendliche, die ähnlich gut lesen können, ist keine Benachteiligung von Kindern aus Zuwanderungsfamilien mehr zu beobachten. Demnach ist für diese Gruppe die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere.
- Fast 50 Prozent der Jugendlichen, deren Eltern beide zugewandert sind, überschreiten im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl über 70 Prozent von ihnen die gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben.

Situation von Kindern aus zugewanderten Familien

- Die sprachlichen Defizite scheinen sich auch auf die Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften auszuwirken. Unzureichendes Leseverständnis beeinträchtigt also auch den Kompetenzerwerb in den Sachfächern.
- Die Zuwanderungsprozesse in den PISA-Teilnehmerstaaten sind zum Teil sehr unterschiedlich. Deutschland ist in Bezug auf die Zuwanderungsraten am ehesten mit Schweden vergleichbar. Es zeigt sich, dass die Situation von Zuwanderern in Schweden (wie auch in fast allen anderen Staaten) deutlich günstiger ist als in Deutschland. Auch wenn die Familien an ihrer Herkunftssprache festhalten, sind sie sozial besser integriert, und ihre Kinder erreichen erheblich bessere Leistungen im Lesen (vgl. Abb. 3).



Für diese Abbildung wurden für jedes Land die Differenzen der Mittelwerte von zwei Schülergruppen gebildet: die mittleren Leistungen von Jugendlichen, die in ihren Familien dieselbe Sprache sprechen, in der sie auch den PISA-Test absolvierten (in Deutschland deutsch, in Schweden schwedisch usw.), und die mittleren Leistungen von Jugendlichen, die in ihren Familien eine andere Sprache sprechen. Die Werte in der Abbildung zeigen also, welchen Leistungsvorsprung die erste Gruppe gegenüber der zweiten aufweist.

Abbildung 3 Unterschiede in der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Staaten mit einem bedeutsamen Anteil fremdsprachiger Zuwanderung

Geschlechterunterschiede in den Schulleistungen

Insbesondere im Bereich Lesen finden sich ausgeprägte Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen:

- In allen Teilnehmerstaaten erzielen die Mädchen im Lesen deutlich bessere Ergebnisse. Im Durchschnitt entspricht dieser Leistungsvorsprung etwa einer halben Kompetenzstufe. Dieser Geschlechterunterschied scheint zumindest teilweise darauf zurückzuführen zu sein, dass Jungen deutlich weniger Interesse und Freude am Lesen haben als Mädchen.

- In der Mathematik sind Leistungsvorteile für die Jungen zu beobachten, diese sind jedoch deutlich kleiner als die Leistungsunterschiede im Lesen, und sie sind nur in knapp der Hälfte der Teilnehmerstaaten (darunter auch Deutschland) bedeutsam. Einigen Ländern gelingt es offenbar recht gut, hohe Gesamtleistungen im Bereich Mathematik zu erreichen und gleichzeitig geringe Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen entstehen zu lassen.
- Im internationalen Naturwissenschaftstest sind insgesamt keine konsistenten Geschlechterunterschiede zu beobachten. Bei getrennter Betrachtung der naturwissenschaftlichen Fächer finden sich jedoch in Deutschland für Physik und Chemie Leistungsvorteile für die Jungen.

Die Spannweite der Klassenstufen, in denen 15-Jährige anzutreffen sind, unterscheidet sich zwischen den Teilnehmerstaaten erheblich:

- In Deutschland verteilen sich die 15-Jährigen auf fünf verschiedene Klassenstufen. In den meisten anderen PISA-Teilnehmerstaaten ist die Streuung erheblich geringer, und in einigen Ländern befinden sich sogar so gut wie alle 15-Jährigen in derselben Klassenstufe (z.B. Japan, Korea, Island und Norwegen).
- Diese Unterschiede in den Verteilungen der 15-Jährigen auf die Klassenstufen hängen in erster Linie mit Unterschieden in der Einschulungs- und Versetzungspraxis zusammen. In Deutschland wird von der Möglichkeit der Klassenwiederholung relativ häufig Gebrauch gemacht. Von den Jugendlichen in der untersuchten Altersgruppe haben 24 Prozent mindestens einmal eine Klasse wiederholt; 12 Prozent sind bei der Einschulung zurückgestellt worden. Insgesamt haben 34 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland die Schule nicht regulär durchlaufen.

Ergebnisse des nationalen Vergleichs*

Die Befunde für die Länder der Bundesrepublik Deutschland bestätigen im Wesentlichen die Ergebnisse des internationalen Vergleichs. So findet sich in fast allen Ländern der Bundesrepublik ein relativ niedriges Gesamtleistungsniveau gepaart mit einer großen Leistungsstreuung. Auch der Anteil der Jugendlichen, die zur Gruppe der potenziellen Risikoschüler zählen, ist in den Ländern der Bundesrepublik gemessen daran, was international erreicht wird, relativ groß.

Eine weitere Bestätigung der internationalen Befunde ergibt sich für die Kopplung von sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen, die in keinem PISA-Teilnehmerstaat enger als in Deutschland ist. Innerhalb Deutschlands findet man in den alten Ländern den engsten Zusammenhang. In den neuen Ländern ist das soziale Gefälle zwar insgesamt weniger ausgeprägt, im internationalen Vergleich jedoch ebenfalls immer noch groß.

* Die Darstellungen beziehen die Stadtstaaten Berlin und Hamburg nur im Vergleich der Gymnasialergebnisse ein (vgl. S. 5).

Schullaufbahnen und ihre Verzögerungen

Bestätigung internationaler Befunde

Insgesamt weisen die Befunde für die Länder der Bundesrepublik Deutschland viele Gemeinsamkeiten auf. Es sind jedoch auch einige bemerkenswerte Unterschiede zu verzeichnen.

Lesekompetenz

Für den Bereich Lesen ergeben sich im nationalen Vergleich folgende Ergebnisse:

- Die Unterschiede zwischen den Ländern in der durchschnittlichen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler sind in einem breiten Mittelbereich gering und praktisch unbedeutend (vgl. Tab. 2). Sie werden jedoch

Lesen			Mathematik			Naturwissenschaften		
Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spannbreite*	Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spannbreite*	Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spannbreite*
Finnland	546 (2,6)	291	Japan	557 (5,5)	286	Korea	552 (2,7)	263
Kanada	534 (1,6)	310	Korea	547 (2,8)	276	Japan	550 (5,5)	297
Neuseeland	529 (2,8)	355	Neuseeland	537 (3,1)	325	Finnland	538 (2,5)	283
Australien	528 (3,5)	331	Finnland	536 (2,2)	264	Vereinigtes Königreich	532 (2,7)	321
Irland	527 (3,2)	309	Australien	533 (3,5)	299	Kanada	529 (1,6)	290
Korea	525 (2,4)	227	Kanada	533 (1,4)	278	Neuseeland	528 (2,4)	326
Vereinigtes Königreich	523 (2,6)	330	Schweiz	529 (4,4)	329	Australien	528 (3,5)	307
Japan	522 (5,2)	284	Vereinigtes Königreich	529 (2,5)	302	Österreich	519 (2,6)	296
Schweden	516 (2,2)	304	Belgien	520 (3,9)	350	Irland	513 (3,2)	300
Bayern	510 (4,0)	339	Frankreich	517 (2,7)	292	Schweden	512 (2,5)	303
Österreich	507 (2,4)	307	Bayern	516 (4,2)	337	Tschechische Republik	511 (2,4)	308
Belgien	507 (3,6)	351	Österreich	515 (2,5)	306	Bayern	508 (4,4)	334
Island	507 (1,5)	302	Dänemark	514 (2,4)	283	Baden-Württemberg	505 (4,7)	358
Norwegen	505 (2,8)	340	Island	514 (2,3)	277	Frankreich	500 (3,2)	334
Frankreich	505 (2,7)	301	Liechtenstein	514 (7,0)	322	Norwegen	500 (2,8)	311
Vereinigte Staaten	504 (7,0)	349	Baden-Württemberg	512 (4,6)	338	Vereinigte Staaten	499 (7,3)	328
Baden-Württemberg	500 (5,5)	368	Schweden	510 (2,5)	309	Sachsen	499 (5,1)	335
Dänemark	497 (2,4)	319	Irland	503 (2,7)	273	Ungarn	496 (4,2)	331
Schweiz	494 (4,2)	335	Sachsen	501 (4,3)	322	Island	496 (2,2)	284
Spanien	493 (2,7)	276	Norwegen	499 (2,8)	303	Belgien	496 (4,3)	364
Tschechische Republik	492 (2,4)	318	Tschechische Republik	498 (2,8)	320	Schweiz	496 (4,4)	324
Sachsen	491 (5,0)	347	Vereinigte Staaten	493 (7,6)	325	Thüringen	495 (5,3)	324
Italien	487 (2,9)	297	Thüringen	493 (6,0)	315	Spanien	491 (3,0)	310
Rheinland-Pfalz	485 (6,6)	357	Schleswig-Holstein	490 (3,8)	349	Rheinland-Pfalz	489 (7,9)	356
Saarland	484 (2,4)	352	Deutschland	490 (2,5)	338	Deutschland	487 (2,4)	335
Deutschland	484 (2,5)	366	Ungarn	488 (4,0)	321	Schleswig-Holstein	486 (3,6)	354
Liechtenstein	483 (4,1)	316	Rheinland-Pfalz	488 (6,5)	354	Saarland	485 (2,9)	337
Thüringen	482 (7,0)	344	Saarland	487 (2,7)	348	Polen	483 (5,1)	313
Nordrhein-Westfalen	482 (2,6)	384	Hessen	486 (5,6)	351	Hessen	481 (4,7)	336
Ungarn	480 (4,0)	306	Mecklenburg-Vorpommern	484 (5,0)	320	Dänemark	481 (2,8)	335
Polen	479 (4,5)	326	Nordrhein-Westfalen	480 (3,6)	354	Mecklenburg-Vorpommern	478 (6,4)	340
Schleswig-Holstein	478 (4,2)	365	Niedersachsen	478 (3,4)	332	Nordrhein-Westfalen	478 (3,3)	169
Hessen	476 (6,6)	365	Russische Föderation	478 (5,5)	343	Italien	478 (3,1)	318
Niedersachsen	474 (4,9)	374	Sachsen-Anhalt	477 (4,6)	306	Liechtenstein	476 (7,1)	315
Griechenland	474 (5,0)	321	Spanien	476 (3,1)	298	Niedersachsen	476 (3,7)	352
Portugal	470 (4,5)	320	Brandenburg	472 (5,0)	304	Sachsen-Anhalt	471 (5,9)	334
Mecklenburg-Vorpommern	467 (5,9)	350	Polen	470 (5,5)	336	Brandenburg	470 (4,9)	324
Russische Föderation	462 (4,2)	303	Lettland	463 (4,5)	337	Bremen	461 (5,6)	368
Brandenburg	459 (6,3)	338	Italien	457 (2,9)	299	Griechenland	461 (4,9)	316
Lettland	458 (5,3)	334	Portugal	454 (4,1)	299	Russische Föderation	460 (4,7)	327
Sachsen-Anhalt	455 (5,9)	354	Bremen	452 (5,2)	368	Lettland	460 (5,6)	321
Bremen	448 (4,1)	377	Griechenland	447 (5,6)	357	Portugal	459 (4,0)	287
Luxemburg	441 (1,6)	324	Luxemburg	446 (2,0)	307	Luxemburg	443 (2,3)	315
Mexiko	422 (3,3)	281	Mexiko	387 (3,4)	273	Mexiko	422 (3,2)	251
Brasilien	396 (3,1)	284	Brasilien	334 (3,7)	320	Brasilien	375 (3,3)	301

* Abstand zwischen den Leistungen der 5 % leistungsschwächsten und 5 % leistungstärksten Schülerinnen und Schüler.

■ Leistungen signifikant über dem OECD-Mittelwert

□ Leistungen unterscheiden sich nicht signifikant vom OECD-Mittelwert

■ Leistungen signifikant unter dem OECD-Mittelwert

Tabelle 2 Mittelwerte und Streubreite der Schülerleistungen in den drei Kompetenzbereichen für die PISA-Teilnehmerstaaten und 14 Länder der Bundesrepublik

bei einem Vergleich der an den Rändern liegenden Länder substantiell. Die größten Länderdifferenzen entsprechen einem Leistungszuwachs von eineinhalb bis zu zwei Schuljahren. Regionale Leistungsunterschiede dieser Größenordnung sind auch in anderen föderalen Staaten, wie zum Beispiel Kanada, anzutreffen.

- Auch bei Berücksichtigung von Unterschieden in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den Ländern der Bundesrepublik und getrennter Betrachtung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich die mittleren Leistungen im Bereich der Lesekompetenz noch deutlich voneinander.
- In den Ländern der Bundesrepublik zeigt sich eine relativ große Leistungsstreuung. Der Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent besten und den 5 Prozent schwächsten Schülerinnen und Schülern ist in den 14 einbezogenen Ländern sehr groß und in den meisten Fällen größer als in allen Staaten, die an PISA teilgenommen haben (vgl. Tab. 2).
- Schülerinnen und Schüler erzielen bei Aufgaben, die das Reflektieren und Bewerten von Texten erfordern, in allen untersuchten Ländern der Bundesrepublik vergleichsweise schwache Ergebnisse. Jeweils höhere Leistungen werden beim Ermitteln von Informationen und beim textimmanenten Interpretieren erreicht. Dieses Ergebnismuster bestätigt den Befund des internationalen Vergleichs.
- Auch wenn sich die Größe dieser Gruppe zwischen den Ländern unterscheidet, zeichnet sich als eine Gemeinsamkeit der Länder ein relativ hoher Anteil an potenziellen Risikoschülern ab (Kompetenzstufe I und darunter) (vgl. Abb. 4 sowie Abb. 1). Für die Gesamtgruppe der 15-Jährigen liegt dieser Anteil in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Bremen bei über 25 Prozent. Auch wenn man die Gruppe der Neuntklässler mit in Deutsch-

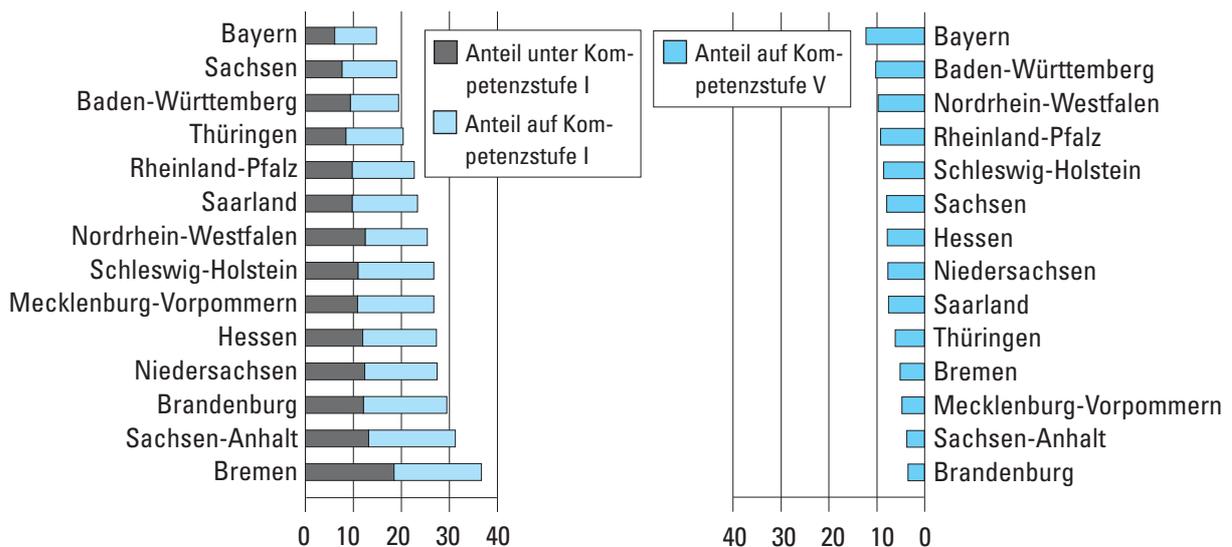


Abbildung 4 Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter und auf Kompetenzstufe I sowie auf Kompetenzstufe V im Lesen für die PISA-Teilnehmerstaaten und 14 Länder der Bundesrepublik

Mathematische Grundbildung

land geborenen Eltern betrachtet, beträgt der Anteil in 8 der 14 Länder 15 Prozent und mehr. Schülerinnen und Schüler, die zur potenziellen Risikogruppe zu zählen sind, kommen in der Regel nicht über ein oberflächliches Verständnis einfach geschriebener Texte hinaus.

- Im Hinblick auf den Anteil von Jugendlichen, die in der Lage sind, komplexe Texte flexibel zu nutzen (Kompetenzstufe V), fällt insbesondere die relativ geringe Quote in einigen neuen Ländern auf (Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern) (vgl. Abb. 4 sowie Abb. 1). Auch unter den Neuntklässlern deutscher Herkunft sind in diesen Ländern nur 5 Prozent oder weniger zur Spitzengruppe zu zählen.

Das Ergebnismuster im Bereich der mathematischen Grundbildung ähnelt dem zur Lesekompetenz:

- Die Mittelwerte der Leistungen in den Ländern der Bundesrepublik streuen über weit mehr als die Hälfte der OECD-Staaten hinweg. Dennoch liegen sie in der Regel im unteren Bereich des internationalen Leistungsspektrums. Die einzigen Länder mit überdurchschnittlichen Leistungen (Bayern und Baden-Württemberg) gehören – an internationalen Standards gemessen – ebenfalls nicht zur Spitzengruppe (vgl. Tab. 2).
- Auch im Bereich Mathematik unterscheiden sich die mittleren Leistungen der Länder selbst bei Berücksichtigung von Unterschieden in der Zusammensetzung der Schülerschaft und bei alleiniger Betrachtung der Leistungen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund noch deutlich voneinander.
- Anders als für die Lesekompetenz zeigt sich im Bereich der mathematischen Grundbildung im Hinblick auf die Leistungsstreuung ein deutlicher Ost-West-Unterschied. Während der Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent besten und den 5 Prozent schwächsten Schülerinnen und Schülern in den alten Ländern im internationalen Vergleich auffallend groß ist, findet man in den neuen Ländern eine leistungshomogenere Schülerschaft. Hier liegt die Streuung im Bereich des OECD-Durchschnitts (vgl. Tab. 2).
- In fast allen Ländern sind die relativen Schwächen in den unteren Leistungsbereichen besonders ausgeprägt. Der Anteil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, deren mathematische Fähigkeiten nicht über das Grundschulniveau hinausgehen (Kompetenzstufe I und darunter), beläuft sich in 10 der 14 Länder auf über 25 Prozent.
- Die Gruppe der Jugendlichen, die selbstständig mathematisch argumentieren und reflektieren können (Kompetenzstufe V), ist in Deutschland insgesamt ähnlich groß wie im Durchschnitt der OECD-Mitgliedsstaaten. Dies ist insbesondere auf die relativ starke Besetzung dieser Gruppe in Bayern, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein zurückzuführen.
- Aufgaben, die zum Standardrepertoire deutscher Lehrpläne zu rechnen sind (Kompetenzstufen II–IV), werden lediglich in Bayern, Baden-Würt-

temberg und Sachsen von mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit hinreichender Sicherheit gelöst.

Im Bereich der Naturwissenschaften werden in den Ländern der Bundesrepublik im internationalen Vergleich ebenfalls keine Spitzenleistungen erzielt:

- Die Länderunterschiede sind allerdings wiederum beträchtlich und auch bei einer Differenzierung nach den Fächern Biologie, Physik und Chemie relativ konsistent. Einige Länder liegen mit ihren Testergebnissen zwar auf dem internationalen Durchschnittsniveau. Sie bleiben von der internationalen Spitzengruppe jedoch weit entfernt (vgl. Tab. 2).
- Bei Jugendlichen, die in den Naturwissenschaften lediglich Kompetenzstufe I erreichen, bestehen nur schlechte Chancen, ein grundlegendes Wissen über naturwissenschaftliche oder technische Sachverhalte aufzubauen, das in vielen Ausbildungsgängen und Berufen, aber auch im Alltag benötigt wird. In nur wenigen Ländern der Bundesrepublik (Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen) ist die Gruppe dieser potenziellen Risikokandidaten kleiner als im Durchschnitt der PISA-Teilnehmerstaaten.
- Wenn auch die Länderreihenfolge eine gewisse Stabilität aufweist, so vertauschen sich doch viele Rangplätze, wenn man spezielle Aspekte betrachtet. So erreicht Schleswig-Holstein den höchsten Mittelwert, wenn man nur die Naturwissenschaftsleistungen der Gymnasien berücksichtigt. Das Land Sachsen-Anhalt, das sich beim Gymnasialvergleich am unteren Ende der Rangreihe befindet, erreicht den nationalen Durchschnitt, wenn man nur den nationalen Test auswertet. Auch der Stadtstaat Bremen verbessert seine Position, wenn man den Vergleich auf Jugendliche ohne Migrationshintergrund beschränkt. Die Befunde ergeben also Hinweise auf länderspezifische Profile relativer Stärken und Schwächen im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung.

In allen Ländern der Bundesrepublik besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulform, die ein Jugendlicher besucht, und der Sozialschichtzugehörigkeit seiner Familie. Die sozialen Disparitäten sind beim Gymnasialbesuch besonders ausgeprägt. Aber auch hier bestehen zwischen den Ländern bedeutende Unterschiede:

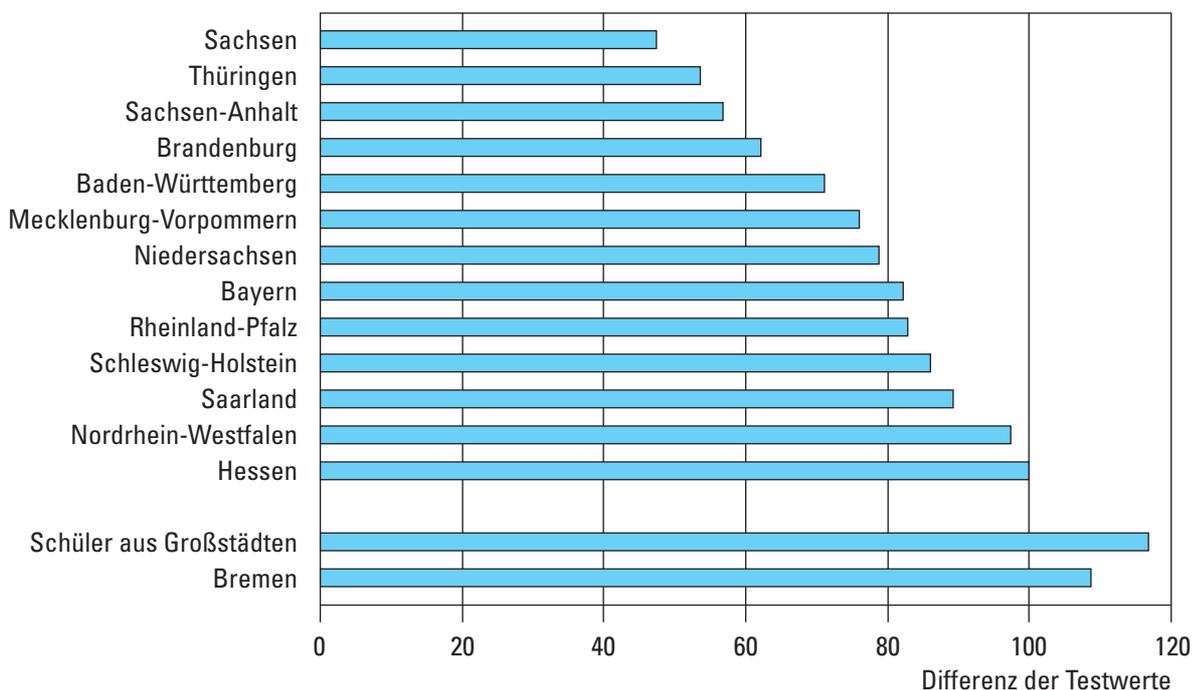
- Auffällig sind die relativ großen Unterschiede im sozialen Gefälle zwischen den alten und den neuen Ländern. In den neuen Ländern sind die relativen Chancen eines Gymnasialbesuchs deutlich weniger sozialschichtabhängig. Am ausgeprägtesten ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung in den Ländern Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.
- In einer Reihe von Ländern bleibt der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Sekundarschulbesuch auch dann noch erheblich, wenn man die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern gleicher kognitiver Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz, aber unterschiedlicher sozialer Herkunft vergleicht. Diese sozialen Disparitäten im engeren Sinne

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb

sind in Bayern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Niedersachsen besonders ausgeprägt. Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz ist in diesen Ländern die relative Chance, statt einer Realschule ein Gymnasium zu besuchen, für ein Kind aus der obersten Sozialschichtgruppe über vier- bis sechsmal so groß wie für ein Arbeiterkind.

- In allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist ein ungewöhnlich straffer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der am Ende der Sekundarstufe I erworbenen Lesekompetenz zu beobachten. Im internationalen Vergleich ist dies ein gemeinsames Merkmal aller Länder. Dennoch sind die regionalen Unterschiede in der Kopplung von Herkunft und Kompetenzerwerb bemerkenswert groß (vgl. Abb. 5).



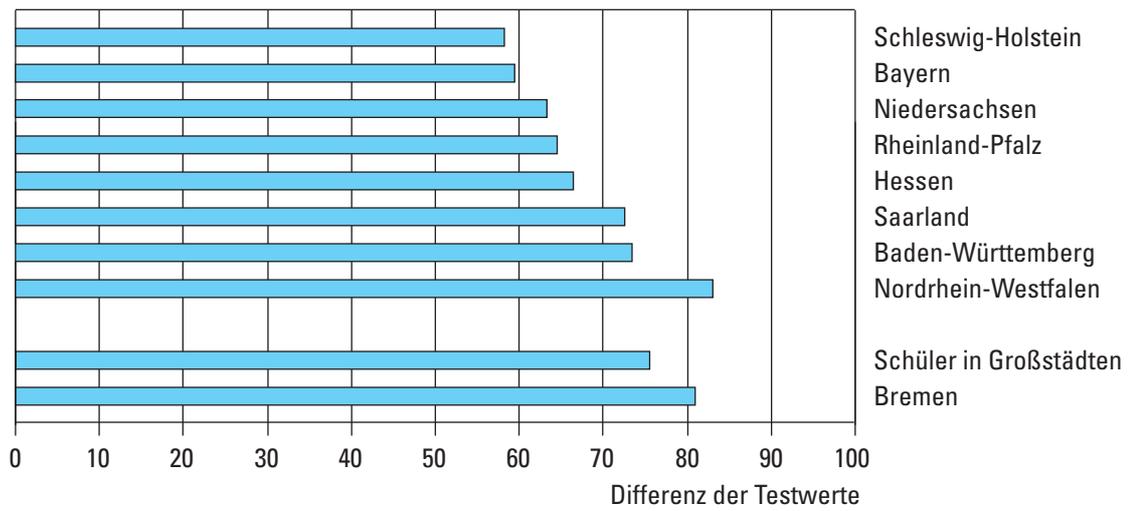
Für diese Abbildung wurden für jedes Land die Differenzen der Mittelwerte von zwei Schülergruppen gebildet: die mittleren Leistungen der Jugendlichen aus Familien der oberen und unteren Dienstklasse und die mittleren Leistungen der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien (vgl. Erläuterung in Fußnote auf S. 12). Die Werte in der Abbildung zeigen also, welchen Leistungsvorsprung die erste Gruppe gegenüber der zweiten aufweist.

Abbildung 5 Unterschiede zwischen der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien der höchsten Sozialschichtgruppen und der Arbeiterschicht

Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund

Zwischen den Ländern bestehen erhebliche Differenzen im Umfang und der ethnischen Struktur der Zuwanderung. Dies ist im Ost-West-Vergleich offensichtlich. Während die alten Länder faktisch Einwanderungsländer sind, in denen der Anteil der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund zum Teil fast ein Drittel, in den Großstädten sogar bis zu 40 Prozent ausmacht, ist die kulturelle Durchmischung in den neuen Ländern quantitativ wenig bedeutsam. Die Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien werden daher nur für die alten Länder dargestellt:

- Die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen mit in Deutschland geborenen Eltern sind in allen untersuchten Kompetenzbereichen erheblich. Das Leistungsgefälle zwischen den Gruppen variiert jedoch von Land zu Land beträchtlich (vgl. Abb. 6) und unterscheidet sich im Ausmaß auch innerhalb der Länder zwischen den Kompetenzbereichen.
- Die Leistungsunterschiede hängen vom Sprachhintergrund der Zuwanderer, der Verweildauer in Deutschland, den Sprachgepflogenheiten und der Sozialschicht der Familie, aber auch von der schulischen Förderung ab.



Für diese Abbildung wurden für jedes Land die Differenzen der Mittelwerte von zwei Schülergruppen gebildet: die mittleren Leistungen von Jugendlichen mit in Deutschland geborenen Eltern und die mittleren Leistungen von Jugendlichen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. Die Werte in der Abbildung zeigen also, welchen Leistungsvorsprung die erste Gruppe gegenüber der zweiten aufweist.

Abbildung 6 Unterschiede in der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund (nur Länder mit einem Zuwandereranteil von über 5 %; ohne Sonderschüler)

Zwischen den Ländern der Bundesrepublik gibt es nur wenige bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der im Rahmen von PISA 2000 erfassten institutionellen Kontextbedingungen schulischen Lernens:

- Gleichgültig, ob das Schulklima, die Schüler-Lehrer-Beziehungen oder die Einschätzung der Unterrichtsqualität durch die Jugendlichen betrachtet werden, die Differenzen zwischen den Ländern sind relativ klein. Auch was solche institutionellen Bedingungen schulischen Lernens wie Klassengrößen oder Einhaltung von Stundenplänen angeht, sind die Ähnlichkeiten zwischen den Ländern wesentlich größer als die Unterschiede.
- Relativ geringe länderspezifische Unterschiede zeigen sich ebenfalls, wenn man die Akzeptanz der Schule bei den Jugendlichen und ihren Eltern betrachtet. Im Fall von Unterrichtsversäumnissen durch die Schülerinnen

Institutionelle Bedingungen

und Schüler sind die Differenzen zwischen den Ländern nicht größer als die Stadt-Land-Unterschiede, und die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ihres Kindes hängt stärker davon ab, wie sie das Verhalten der Lehrkräfte bewerten, als vom Land, in dem sich die Schule befindet.

- Zu den institutionellen Bedingungen, bei denen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern der Bundesrepublik zeigen, gehört die Häufigkeit der Ausgliederung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler durch verspätete Einschulungen, Klassenwiederholungen oder Abstufungen auf einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang. Da in den neuen Ländern von der Maßnahme der Klassenwiederholung wesentlich seltener Gebrauch gemacht wird, finden sich bei den Anteilen der Jugendlichen, deren Schullaufbahn aus diesem Grund verzögert ist, erhebliche Ost-West-Unterschiede (vgl. Tab. 3).

	Schüler, die bei der Einschulung um ein Jahr zurückgestellt wurden	Schüler, die mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben	Schüler, die zurückgestellt wurden oder mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben
Baden-Württemberg	9,8 (1,2)	19,9 (1,5)	28,1 (2,1)
Bayern	7,1 (0,8)	24,4 (2,1)	29,8 (2,4)
Hessen	10,5 (0,9)	25,4 (1,8)	33,0 (2,1)
Niedersachsen	10,9 (1,0)	26,4 (0,9)	34,8 (1,1)
Nordrhein-Westfalen	8,4 (0,6)	26,6 (1,1)	32,9 (1,3)
Rheinland-Pfalz	8,8 (0,9)	22,9 (1,7)	30,0 (2,1)
Saarland	7,0 (0,6)	25,4 (1,1)	30,9 (1,1)
Schleswig-Holstein	11,5 (0,8)	35,7 (1,6)	44,7 (1,9)
Alte Länder¹	9,0 (0,3)	25,0 (0,5)	32,0 (0,6)
Brandenburg	11,2 (0,7)	11,2 (1,4)	21,5 (1,5)
Mecklenburg-Vorpommern	12,5 (1,0)	20,2 (1,0)	30,8 (1,4)
Sachsen	11,8 (0,7)	14,7 (0,9)	24,4 (1,0)
Sachsen-Anhalt	11,0 (1,2)	17,1 (1,3)	26,9 (1,8)
Thüringen	11,5 (1,0)	12,6 (1,2)	22,9 (1,8)
Neue Länder	11,6 (0,4)	14,9 (0,5)	24,9 (0,7)
Bremen	11,2 (0,9)	33,5 (1,6)	42,3 (1,8)
Großstädte ²	12,1 (1,4)	28,7 (3,8)	38,9 (4,4)

¹ Ohne die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg.

² Städte mit mindestens 300.000 Einwohnern (ohne Berlin, Bremen und Hamburg).

Tabelle 3 15-Jährige (ohne Sonderschüler) in den Ländern der Bundesrepublik nach Merkmalen der Schullaufbahn (in %; Standardfehler in Klammern)

Die gleichzeitige Betrachtung der länderspezifischen Ergebnisse in den drei untersuchten Kompetenzbereichen lässt eine beachtliche Übereinstimmung erkennen, auch wenn einige besondere Länderprofile sichtbar werden:

- Auf der Länderebene sind die Zusammenhänge zwischen den mittleren Leistungswerten in den drei Bereichen sehr eng. Dies spricht dafür, dass vor allem bereichsübergreifende ökonomische, soziale, kulturelle, aber auch institutionelle Bedingungen für Leistungsunterschiede zwischen den Ländern verantwortlich sein dürften.
- Im Vergleich zu anderen Schulformen sind die Leistungen der Neuntklässler an Gymnasien in den drei Kompetenzbereichen relativ homogen (vgl. Tab. 4). Die mittleren Leistungsniveaus, die in den Gymnasien erreicht werden, liegen in der Mehrzahl der Länder dicht beieinander. Die Leistungsabstände zwischen den Ländern an den Extrempositionen sind jedoch in allen Kompetenzbereichen relativ groß. Ausgedrückt in Leistungszuwächsen können die Mittelwertsunterschiede einem Schuljahr oder eineinhalb Schuljahren entsprechen.

Bereichsübergreifende Perspektiven

Lesen			Mathematik			Naturwissenschaften		
Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*	Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*	Länder	Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*
Bayern	593 (3,7)	180	Bayern	599 (4,7)	210	Sachsen-Anhalt	551 (3,8)	203
Schleswig-Holstein	584 (4,2)	186	Schleswig-Holstein	590 (4,6)	207	Bremen	551 (7,7)	245
Niedersachsen	584 (3,4)	190	Mecklenburg-Vorpommern	577 (2,3)	195	Brandenburg	554 (4,0)	242
Rheinland-Pfalz	582 (3,5)	187	Baden-Württemberg	576 (6,1)	212	Hamburg	559 (5,7)	249
Baden-Württemberg	582 (2,8)	188	Sachsen	576 (3,7)	203	Hessen	561 (4,8)	229
Sachsen	582 (3,2)	193	Niedersachsen	575 (5,1)	206	Nordrhein-Westfalen	569 (4,5)	237
Nordrhein-Westfalen	581 (3,5)	195	Thüringen	574 (5,1)	218	Saarland	572 (4,9)	217
Thüringen	571 (3,8)	189	Saarland	572 (4,7)	204	Rheinland-Pfalz	573 (4,8)	219
Saarland	570 (3,6)	183	Rheinland-Pfalz	570 (4,3)	201	Berlin	574 (7,4)	246
Hessen	568 (4,4)	202	Hessen	568 (4,8)	208	Mecklenburg-Vorpommern	577 (5,5)	239
Berlin	568 (4,0)	205	Nordrhein-Westfalen	567 (5,7)	211	Thüringen	579 (4,2)	217
Mecklenburg-Vorpommern	566 (3,5)	195	Berlin	565 (8,1)	246	Niedersachsen	579 (6,2)	235
Hamburg	563 (7,0)	218	Sachsen-Anhalt	561 (4,0)	208	Sachsen	582 (3,8)	223
Sachsen-Anhalt	553 (3,0)	180	Hamburg	552 (6,8)	238	Bayern	587 (5,9)	215
Brandenburg	552 (2,5)	190	Brandenburg	550 (3,1)	198	Baden-Württemberg	588 (4,2)	233
Bremen	547 (5,5)	221	Bremen	547 (5,7)	255	Schleswig-Holstein	595 (5,9)	235

* Abstand zwischen den Leistungen der 5 % leistungsschwächsten und 5 % leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 4 Mittelwerte und Streubreite der Leistungen in 9. Klassen der Gymnasien in den drei Kompetenzbereichen

- In Ländern mit einer geringen Gymnasialquote findet sich tendenziell ein höheres mittleres Kompetenzniveau als in Ländern, in denen mehr 15-Jährige ein Gymnasium besuchen. Die Tatsache, dass in vielen Ländern die mittleren Leistungen an Gymnasien höher oder niedriger sind, als man aufgrund des relativen Gymnasialbesuchs erwarten würde, widerspricht jedoch Deutungen, die hohe Leistungsniveaus an Gymnasien in erster Linie auf die Eingangsselektivität dieser Schulform zurückführen wollen. Mit einem steigenden relativen Schulbesuch an Gymnasien wachsen offenbar die Schwierigkeiten, im unteren Leistungsbereich angemessen zu fördern, um gymnasiale Mindeststandards zu sichern. Angesichts des im internationalen Vergleich eher schwachen Ausbaus vorakademischer Bil-

dungsgänge in Deutschland scheint die Sicherung von Mindeststandards jedoch weniger ein Problem der Selektivität zu sein als eines des professionellen Umgangs mit Leistungsheterogenität im Unterricht.

- Die von Neuntklässlern erreichten mittleren Leistungen in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen weisen auf der Länderebene einen engen Zusammenhang mit Prosperitätsmaßen auf. Wohlhabendere Länder mit weniger sozialen Problemen und einem dynamischen Arbeitsmarkt scheinen auch im Bereich der schulischen Bildung erfolgreicher zu sein.
- Auf Länderebene geht ein höheres Unterrichtsaufkommen in allen drei Kompetenzbereichen mit besseren mittleren Leistungen einher. Das in den Stundentafeln insgesamt festgelegte Unterrichtsaufkommen scheint ein Indikator für die institutionell verankerte Bedeutung und Wertschätzung von Unterricht in einem Land zu sein. Dies gilt insbesondere für den Umfang des muttersprachlichen Unterrichts.
- Mit steigenden Personalausgaben pro Wochenstunde Unterricht sind überraschenderweise tendenziell niedrigere mittlere Leistungen verbunden. Dieses Befundmuster legt die Interpretation nahe, dass die Personalausgaben in einem Organisationskontext steigen, in dem die Optimierung sekundärer Arbeitsbedingungen Vorrang vor dem Unterricht hat. Unterrichtsaufkommen und Personalausgaben pro wöchentlicher Unterrichtsstunde scheinen damit Indikatoren zu sein, die unterschiedliche Leitvorstellungen politisch-administrativen Handelns abbilden.
- Die auf Länderebene gefundenen Zusammenhänge zwischen Leistungsergebnissen und gesellschaftlichen, institutionellen oder kulturellen Kontextmerkmalen dürfen keinesfalls direkt kausal interpretiert werden. Sie verweisen vielmehr auf die Bedeutung von komplexen Bildungskontexten, die vielfach vermittelt die Qualität lernrelevanter Umwelten innerhalb und außerhalb der Schule beeinflussen.

Ausblick

Am 4. Dezember 2001 veröffentlichte die OECD den internationalen Bericht über die PISA-Ergebnisse (OECD, 2001). Am selben Tag wurde auch der erste nationale Bericht des deutschen PISA-Konsortiums vorgelegt (Baumert u.a., 2001). Der Bericht über die Länderergebnisse erschien am 25. Juni 2002. Im Laufe der nächsten zwei Jahre werden sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene weitere Ergebnisbände erscheinen. Das deutsche PISA-Konsortium arbeitet an folgenden Veröffentlichungen:

- Ein vertiefender Bericht über die Ergebnisse der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Jeweils ein vertiefender Bericht zu den Bereichen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung.
- Ein Bericht über die Befunde zu allgemeinen Problemlösekompetenzen.

- Jeweils ein vertiefender Bericht zur Rolle des sozialen Hintergrunds für Schulleistungen sowie zur Rolle von Schule, Familie und Gleichaltrigen für fachliches und überfachliches Lernen.
- Auf internationaler Ebene ist ein vertiefender Bericht über die in PISA erhobenen Voraussetzungen selbstständigen Lernens geplant, an dem das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ebenfalls federführend beteiligt ist.

Parallel zu den mit PISA 2000 verknüpften Aktivitäten laufen die Vorbereitungen für die Haupterhebung des nächsten Zyklus, die im Frühsommer 2003 stattfinden wird. Die Federführung für die Durchführung von PISA 2003 liegt beim Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel.

Literatur

Eine ausführliche Beschreibung der Befunde des internationalen Vergleichs, die auch Hinweise auf Handlungsfelder enthält, liegt in Form eines Berichts des nationalen PISA-2000-Konsortiums vor:

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Weiterhin ist ein Bericht über die Ergebnisse des bundesinternen Ländervergleichs als Buchveröffentlichung erschienen:

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, J., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Publikationen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zu PISA:

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD. [In deutscher Sprache: Deutsches PISA-Konsortium. (2000). *Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.]

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). *Measuring student knowledge and skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris: OECD. [In deutscher Sprache: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.]

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2002). *PISA 2000: Sample Items*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (in press). *PISA 2000: Technical Report*. Paris: OECD.

Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zu PISA:

(1) Konstanzer Beschluss zur Durchführung länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern (280. Sitzung der Kultusministerkonferenz, 23./24.10.1997)
<http://www.kmk.org/aktuell/pm971024.htm>

(2) Erste Reaktion der Präsidentin der KMK auf die Vorstellung der internationalen PISA-Ergebnisse (4.12.2001)
<http://www.kmk.org/aktuell/pm011204.htm>

(3) Einigung der KMK mit den Lehrerverbänden über Konsequenzen aus PISA (5.12.2001)
<http://www.kmk.org/aktuell/pm011205a.htm>

(4) Definition von sieben vorrangigen Handlungsfeldern als Konsequenz aus PISA (296. Sitzung der Kultusministerkonferenz, 5./6.12.2001)
<http://www.kmk.org/aktuell/pm011206.htm>

(5) Beschreibung erster Maßnahmen in den sieben Handlungsfeldern (297. Sitzung der Kultusministerkonferenz, 28.2./1.3.2002)
<http://www.kmk.org/aktuell/pm020301.htm>

(6) Beschreibung weiterer Maßnahmen in den sieben Handlungsfeldern; Entscheidung, dass PISA-E im Jahr 2002 als Bildungsbericht dienen soll; Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, Aufgabenpools (298. Sitzung der Kultusministerkonferenz, 23./24.5.2002)
<http://www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm>

Informationen im Internet:

www.mpib-berlin.mpg.de/pisa

www.pisa.oecd.org

www.ipn.uni-kiel.de/projekte/pisa

Auswahl weiterer Publikationen des deutschen PISA-Konsortiums sowie von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der PISA-Projektgruppen (Stand: Juli 2002):

Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (3), 363–384.

- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 6–27.
- Artelt, C. & Stanat, P. (1999). Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Die OECD-Studie PISA (Programme for International Student Assessment). *Erziehungswissenschaft*, 10 (20), 8–14.
- Baumert, J. (2001a). Comparative performance measurement in the education sector. In J. Oelkers (Ed.), *Futures of education: Essays from an interdisciplinary symposium* (pp. 19–46). Bern: Peter Lang.
- Baumert, J. (2001b). Internationale Schulleistungsvergleiche. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 294–303). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J. (2001c). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (S. 13–36). Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft).
- Baumert, J. (2002a). Deutschland im internationalen Bildungsvvergleich. *Universitas*, 57 (Nr. 668), 114–135.
- Baumert, J. (2002b). Deutschland im internationalen Bildungsvvergleich: 2. Teil. Mathematische und naturwissenschaftliche Fachleistungen in der gymnasialen Oberstufe. *Universitas*, 57 (Nr. 672), 570–586.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, J., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E. & Stanat, P. (2001). PISA – Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 285–310). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J. & Blossfeld, H.-P. (2002). Editorial zum Schwerpunkt: Internationaler Leistungsvergleich – PISA. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 3–5.
- Baumert, J. & Demmrich, A. (2001). Test motivation in the assessment of student skills: The effects of incentives on motivation and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (3), 441–462.
- Baumert, J. & Stanat, P. (2002). PISA 2000. Erste Ergebnisse und die Identifikation von Handlungsfeldern. *Schulmanagement*, 33, 30–32.
- Doll, J. & Prenzel, M. (in Druck). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Duit, R., Häußler, P. & Prenzel, M. (2001). Schulleistungen im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 169–185). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Baumert, J. (2001). Identifying national cultures of mathematics education: Analysis of cognitive demands and differential item functioning in TIMSS. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (3), 385–402.
- Klieme, E. & Baumert, J. (Hrsg.). (2001). *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video*

- Dokumentation*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Klieme, E., Köller, O. & Stanat, P. (2001). TIMSS und PISA – Von der Untersuchung fachlichen Lernens zur Analyse allgemeiner Kompetenzentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 18–32.
- Klieme, E. & Stanat, P. (2002). Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche. Befunde und Erklärungsansätze am Beispiel von PISA. *Bildung und Erziehung*, 55, 25–44.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., Weiß, M. (2002). PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kunter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 49–71.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (in Druck). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte. Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Neubrand, M. (1999). Informationen zum PISA-Projekt der OECD. In M. Neubrand (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 33. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 1. bis 5. März 1999 in Bern* (S. 389–392). Hildesheim: Franzbecker.
- Neubrand, M. (2001a). Die Konzepte „mathematical literacy“ und „mathematische Grundbildung“ in der PISA-Studie. In G. Kaiser (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 35. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 5. bis 9. März 2001 in Ludwigsburg* (S. 454–457). Hildesheim: Franzbecker.
- Neubrand, M. (2001b). PISA – „Mathematische Grundbildung“ beschreiben und testen. *Die Grundschulzeitschrift*, 147, 58–59.
- Neubrand, M. (2001c). PISA: „Mathematische Grundbildung“ / „mathematical literacy“ als Kern einer internationalen und nationalen Leistungsstudie. In G. Kaiser, N. Knoche, D. Lind & W. Zillmer (Hrsg.), *Leistungsvergleiche im Mathematikunterricht. Ein Überblick über aktuelle nationale Studien* (S. 177–194). Hildesheim: Franzbecker.
- Neubrand, M. (in Druck). PISA 2000. Einige Bemerkungen zu mathematikdidaktisch relevanten Ergebnissen. *Beiträge zum Mathematikunterricht*.
- Neubrand, M. (in press). The „Programme for International Student Assessment“ (PISA): Mathematical literacy as the focus of an international comparison. In L. S. Gronmo & B. Kaur (Eds.), *Topic Study Group 23 in ICME-9: TIMSS and comparative studies*. Singapore: Ministry of Education.
- Neubrand, M., Biehler, R., Blum, W., Cohors-Fresenborg, E., Flade, L., Knoche, N., Lind, D., Löding, W., Möller, G. & Wynands, A. (2001). Grundlagen der Ergänzung des internationalen PISA-Mathematik-Tests in der deutschen Zusatzerhebung. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik – Analysenteil*, 33 (1), 45–59.
- Neubrand, M., Klieme, E., Lüdtke, O. & Neubrand, J. (2002). Kompetenzstufen und Schwierigkeitsmodelle für den PISA-Test zur mathematischen Grundbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (2), 116–135.
- Prenzel, M. (2001a). Untersuchungen zur naturwissenschaftlichen Grundbildung im OECD Programme for International Student Assessment (PISA). In M.-D. Weitze (Hrsg.), *Public Understanding of Science im deutsch-*

- sprachigen Raum. *Die Rolle der Museen* (S. 49–61). München: Deutsches Museum.
- Prenzel, M. (2001b). Was Schüler können. *Kultur & Technik*, 25 (2), 37.
- Prenzel, M. (2002). Das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich: Sitzengeblieben. *ifo Schnelldienst*, 55 (5), 6–9.
- Prenzel, M. & Duit, R. (2002). PISA: Deutsche Schülerinnen und Schüler – nicht einmal Mittelmaß. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 13 (67), 38–39.
- Prenzel, M., Häußler, P., Rost, J. & Senkbeil, M. (2002). Der PISA-Naturwissenschaftstest: Lassen sich die Aufgabenschwierigkeiten vorhersagen? *Unterrichtswissenschaft*, 30, 100–115.
- Schiefele, U. (2002). Man sollte PISA nicht überbewerten (Interview). *Bildung und Erziehung*, 1 (1), 8–13.
- Stanat, P. & Artelt, C. (2001). Der Beitrag internationaler Schulleistungsvergleiche zur Qualitätssicherung: Das Beispiel PISA. In H. Döbert & C. Ernst (Hrsg.), *Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte: Bd. 6. Schule und Qualität* (S. 177–205). Hohengehren: Schneider.
- Stanat, P. & Baumert, J. (2001). Large-scale assessment studies and their contributions to educational psychology [Special issue]. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (3).
- Stanat, P. & Baumert, J. (2002). PISA-Studie – Deutschland nur im Mittelfeld. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. *Wirtschaft & Wissenschaft*, 10 (2), 42–51.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Kooperation und Kommunikation. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 28–48.
- Wirth, J. & Klieme, E. (in Druck). Computer literacy im Vergleich zwischen Nationen, Schulformen und Geschlechtern. *Unterrichtswissenschaft*, 2.
- Watermann, R., Stanat, P. & Kunter, M. (in Vorbereitung). *Möglichkeiten der Nutzung von Schulleistungsuntersuchungen für die pädagogische Praxis – das Disseminationskonzept von PISA*.

Gestaltung: F217 Michael Sohn, Berlin
Fotos: Y. Rothschalk, Wulfsen
Druck: Oktoberdruck, Berlin
Printed in Germany 2002

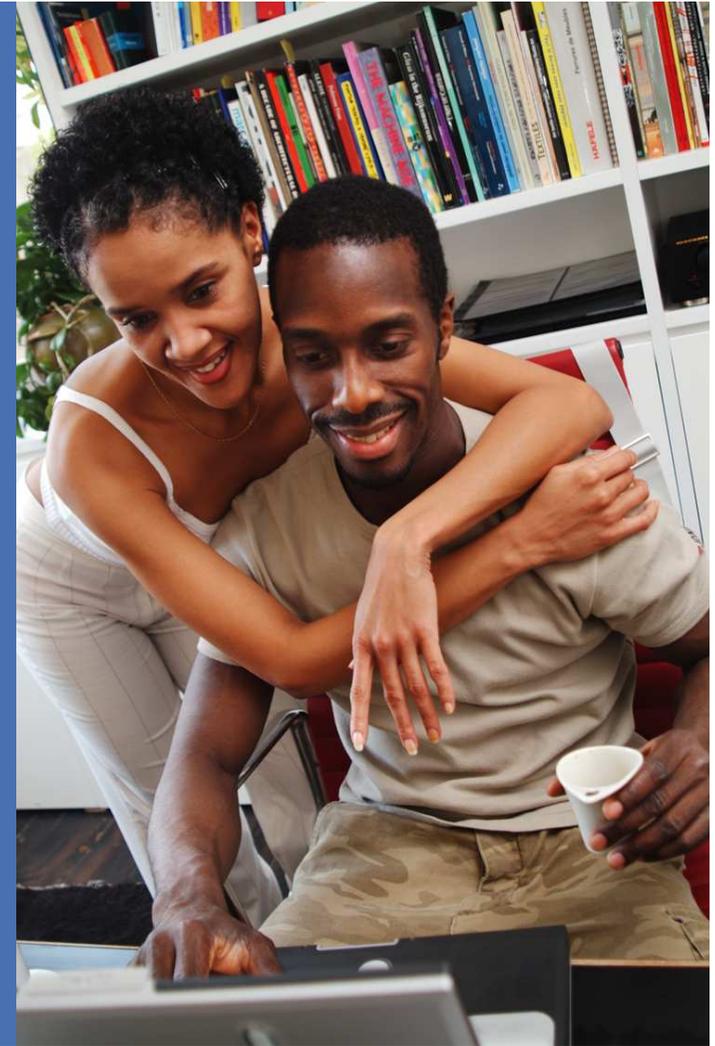
© 2002 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, 14195 Berlin

Aber jeden Tag soll man die
nicht gemacht werden wie man die
jetzt gegen den Komiker nicht. Und
den ein mal von fremd (also erklären
herablockt von fremd (also so wie ich
letztes Wechnachten (weil bin und wo
dass ich (also bin noch gerade
auf den (also auf die
aber was für eine Zudey. was bin
Und doch fiel jene better nicht
mein Frise an den Zaden
an die Wand.





Lesen in Deutschland 2008



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

- (1) Hintergrund der Studie
- (2) Untersuchungsanlage
- (3) Rahmenbedingungen
- (4) Ergebnisse
 - Wo steht die Lesekultur? Stellenwert des Lesens 2008
 - Wie hat sich die Lesekultur verändert? Zeitvergleich 1992 – 2000 – 2008
 - Fokus I: Lesen am Bildschirm 2008
 - Fokus II: Migration und Lesen 2008
 - Lese-Typen in Deutschland
- (5) Fazit und bildungspolitische Implikationen

(1) Hintergrund der Studie

"Lesekultur" steht mehr denn je im Fokus des öffentlichen Interesses:

- In der Wissenschaft: Breiter Konsens in vielen Disziplinen - von Entwicklungspsychologie über Hirnforschung bis hin zu Medienpädagogik und Soziologie: Lesekompetenz bildet die Basis für Medienkompetenz - und damit einer hochtechnisierten Informationsgesellschaft.
- In der Politik: bildungspolitisches Gewicht des Themas "Stärkung der Lesekultur" – insbesondere im Kontext der Themen Migrationspolitik, demographische Entwicklung, Wandel der Arbeitswelt – und Bewahrung der demokratischen Strukturen.

Dank der erneuten großzügigen Förderung des BMBF kann die Stiftung Lesen 2008 zum dritten Mal nach 1992 und 2000 eine umfassende Bestandsaufnahme des Lesens durchführen.



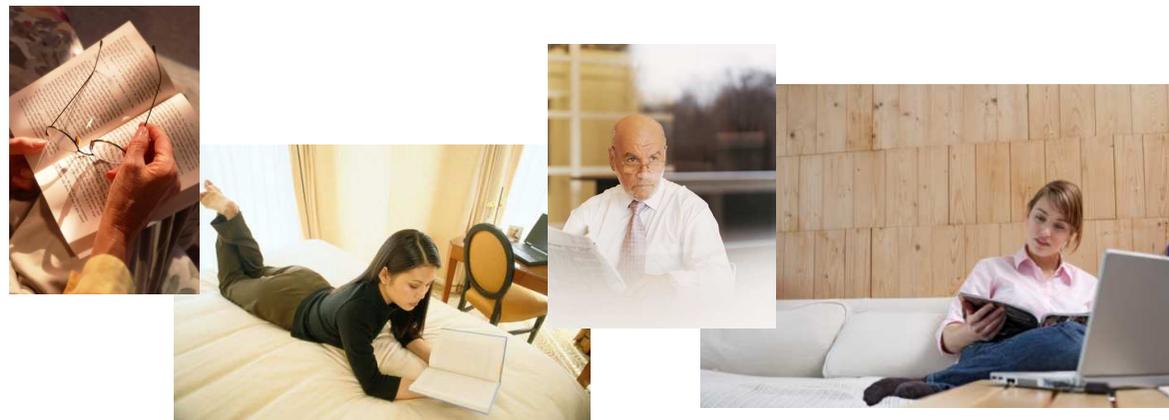
"Lesen ist nicht nur wichtig, es wird immer wichtiger."

(Dr. Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung in einem Beitrag für die Stiftung Lesen)

Das dieser Studie zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen ZB 0207, Leseverhalten in Deutschland 2008, gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Leitfragen:

- Wie steht es in der Praxis um die Lesekultur in Deutschland?
- Wie schätzen die Medien-Normalverbraucher, aber auch die Viel-Nutzer bzw. Nicht-Nutzer die Bedeutung von Lektüre im Kontext der aktuellen Medienvielfalt ein?
- Lesen sie noch?
- Und wenn ja: Wie sieht dieses Leseverhalten ganz konkret aus?

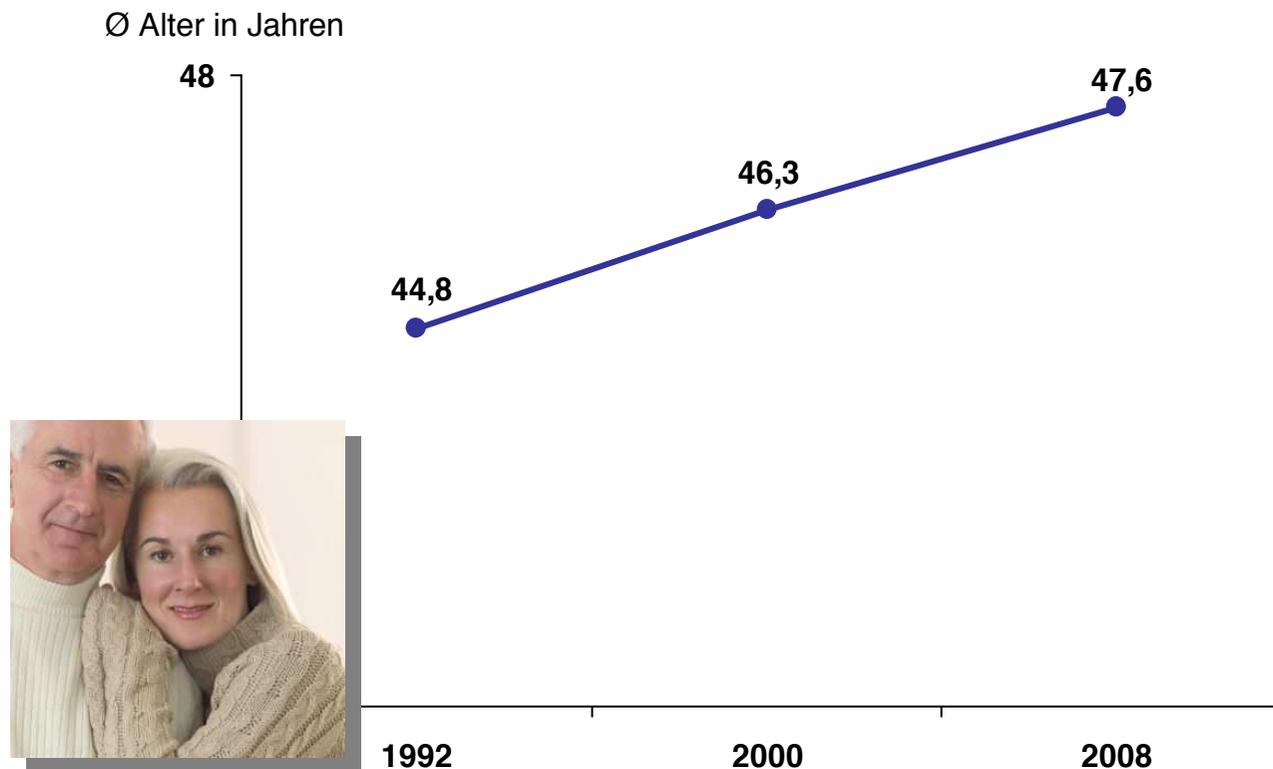


(2) Untersuchungsanlage

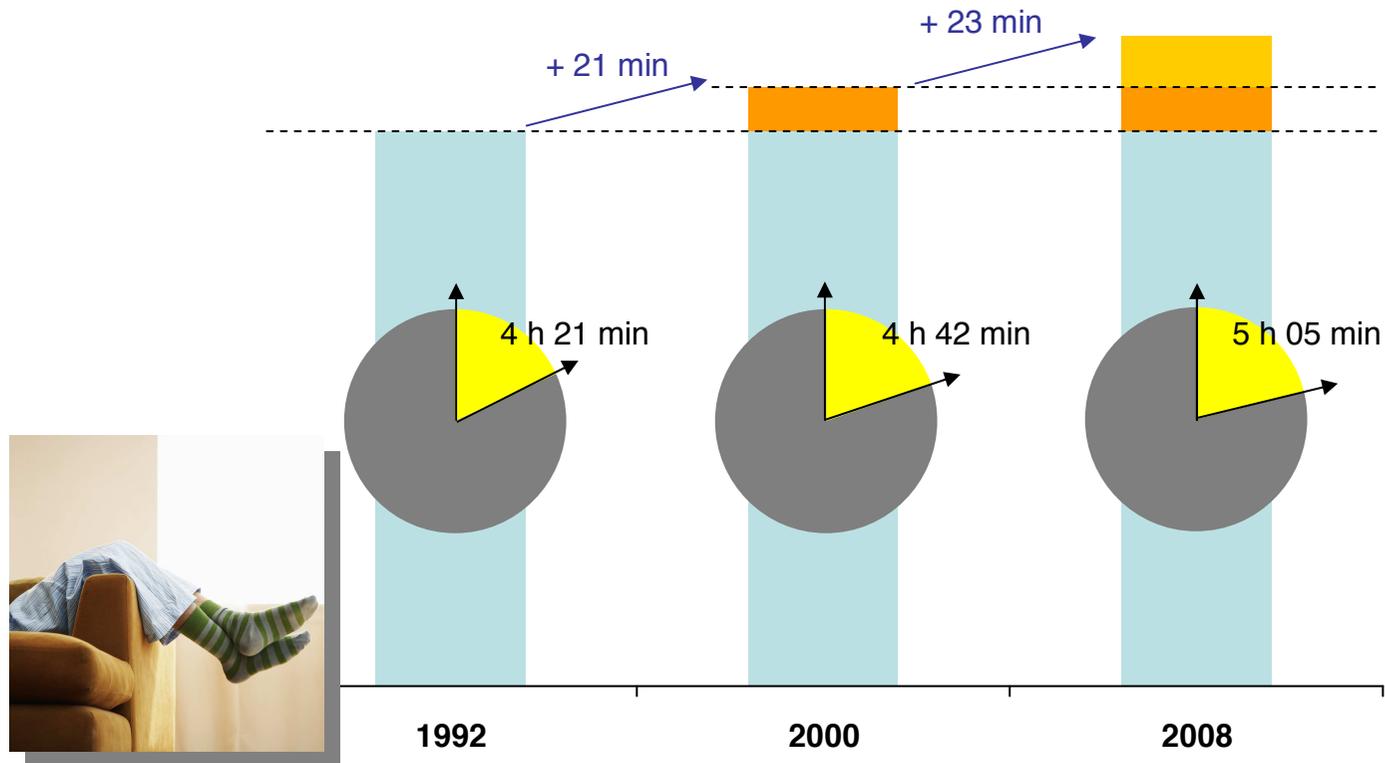
- **Eine qualitative und quantitative Studie**
- **Qualitativ:**
 - 47 Leitfadeninterviews von Anfang Januar bis Ende Februar 2008
 - Quotierte Auswahl der Befragten im Rhein-Main-Gebiet entsprechend ihres Leseverhaltens
- **Quantitativ:**
 - Grundgesamtheit: die Deutsch sprechende Bevölkerung in Privathaushalten in Deutschland ab 14 Jahre
 - Neu: disproportional erhöhte Befragung von ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern; proportionale Zurückgewichtung, um Repräsentativität zu gewährleisten
 - Auswahlverfahren: Random-Route
 - Stichprobe: 2552 Personen
 - Erhebungsmethode: persönlich mündliche Interviews
 - Zeitraum: 9. Mai bis 20. Juni 2008, Befragung von ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern: 25. Juni bis 15. Juli 2008
 - Durchführung: IFAK-Institut, Taunusstein
 - Anmerkung: Die Gruppe der Befragten mit Migrationshintergrund enthält überproportional hohe Bildungsabschlüsse

(3) Rahmenbedingungen

Das Durchschnittsalter der Bevölkerung steigt:

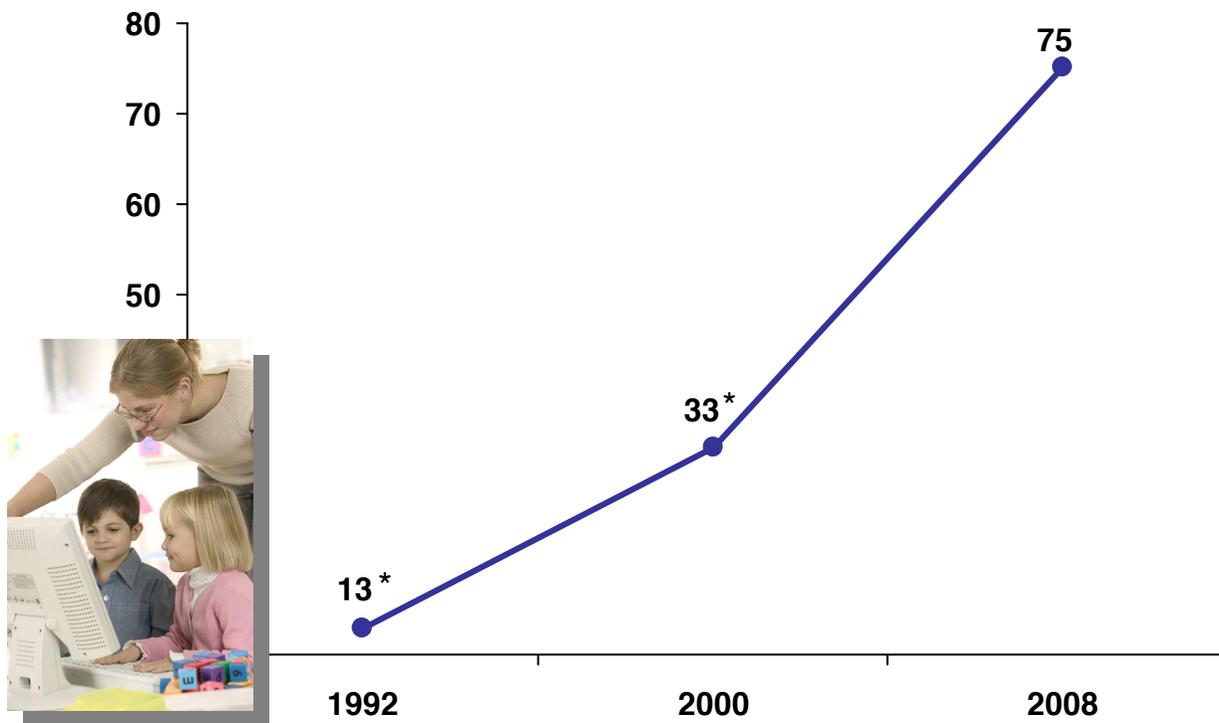


Die frei verfügbare Zeit an Werktagen steigt:



Die Anzahl der Computer in den Haushalten steigt:

% der Haushalte
mit Computer



*ohne Laptop / Notebook

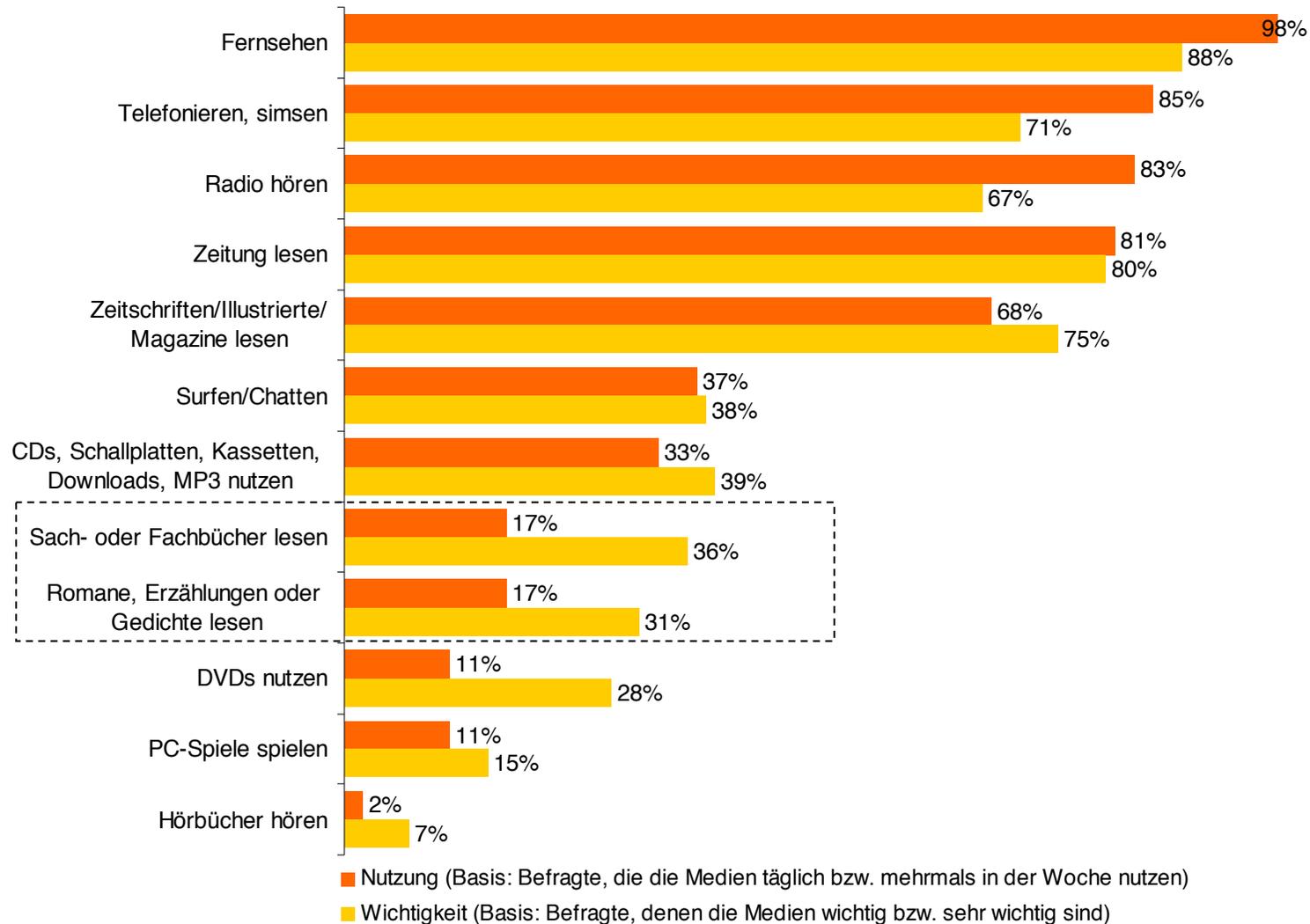
(4) Ergebnisse

Wo steht die Lesekultur? Stellenwert
des Lesens 2008

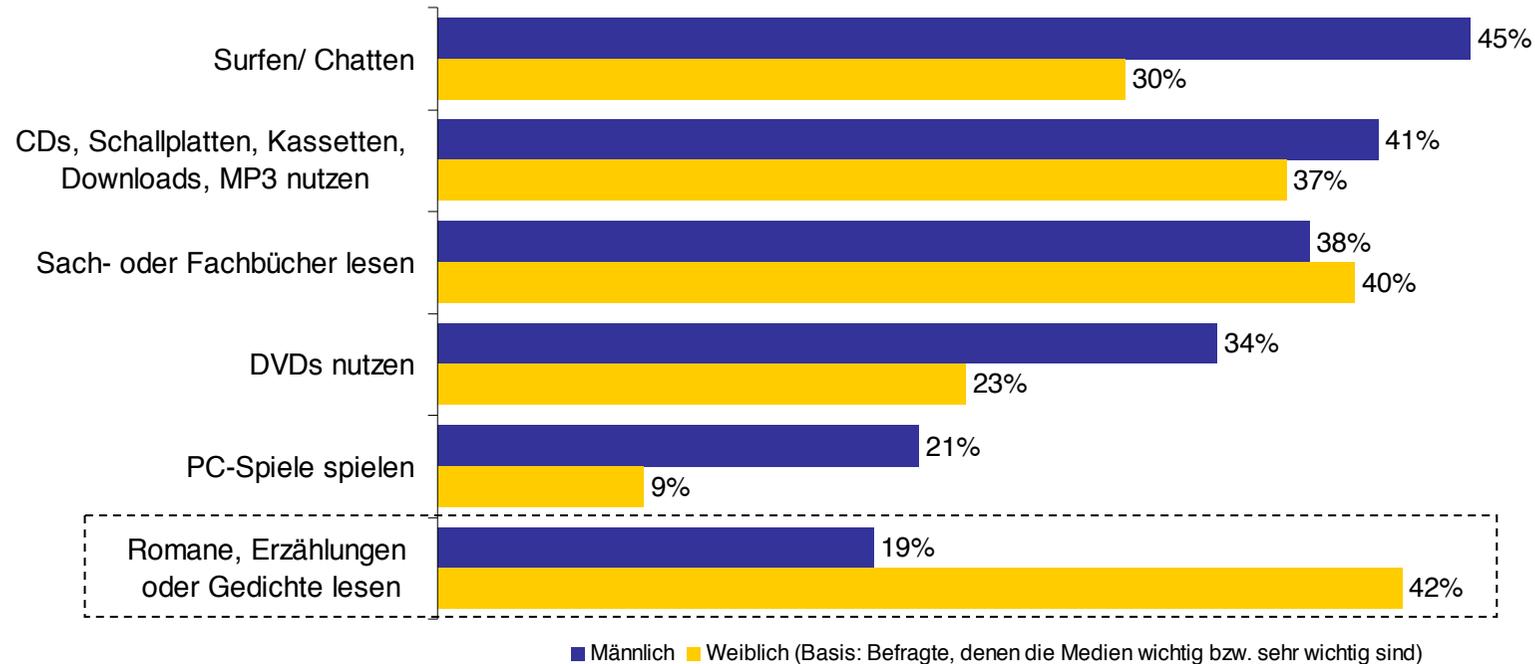
Die Deutschen und ihre Bücher: ein widersprüchliches Verhältnis.

Die Deutschen finden Bücher lesen wichtig – tun es aber nicht.

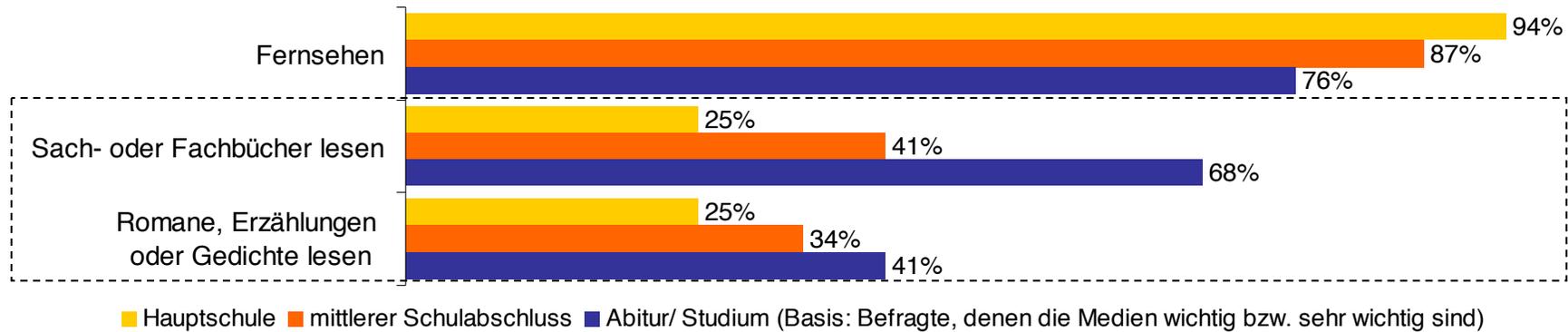
Bei anderen Medien ist dieser Widerspruch nicht vorhanden – oder sogar umgekehrt



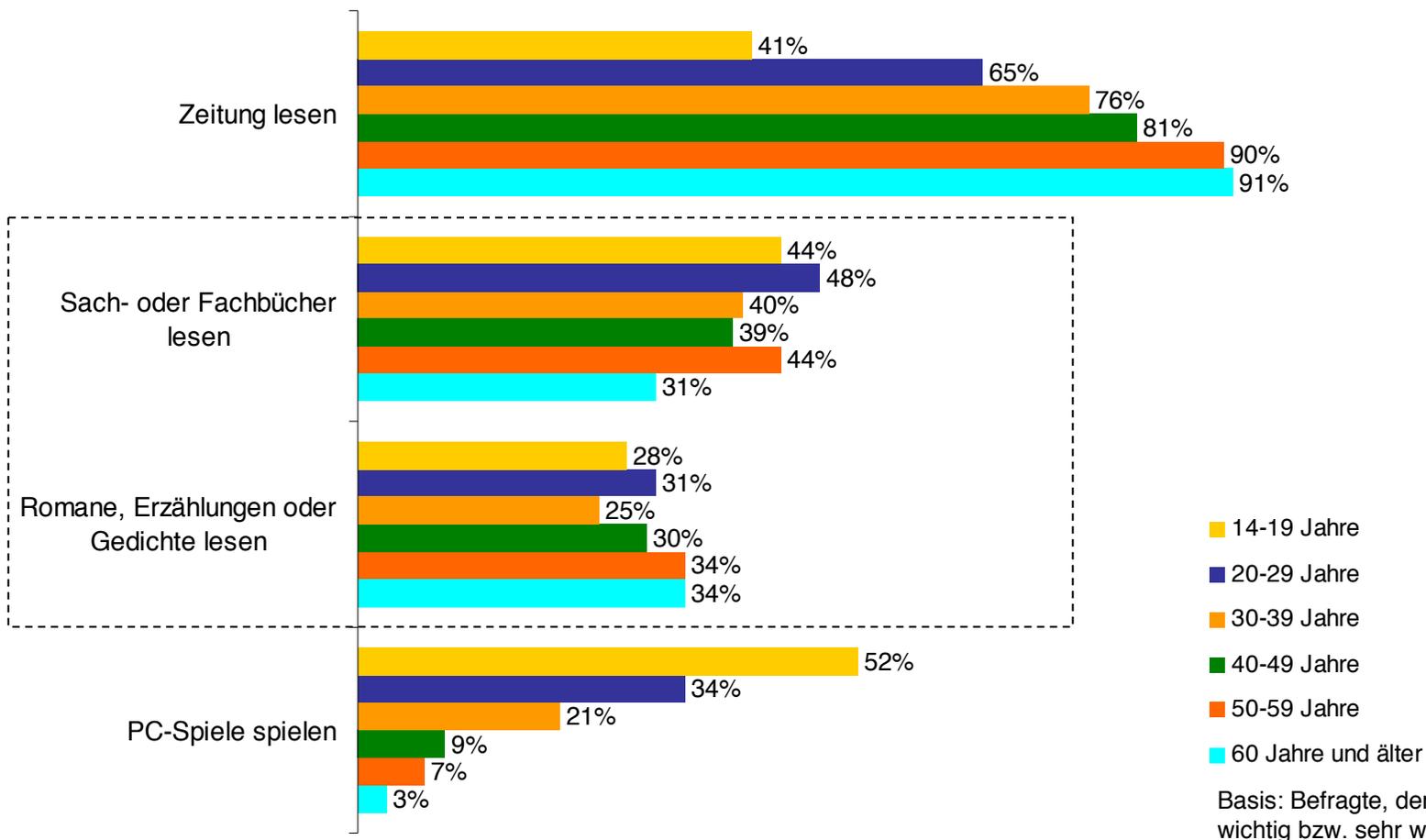
Frauen sind Romane wichtiger, Männer bevorzugen elektronische Medien



Bücher wichtiger für Befragte mit höherem Bildungsabschluss



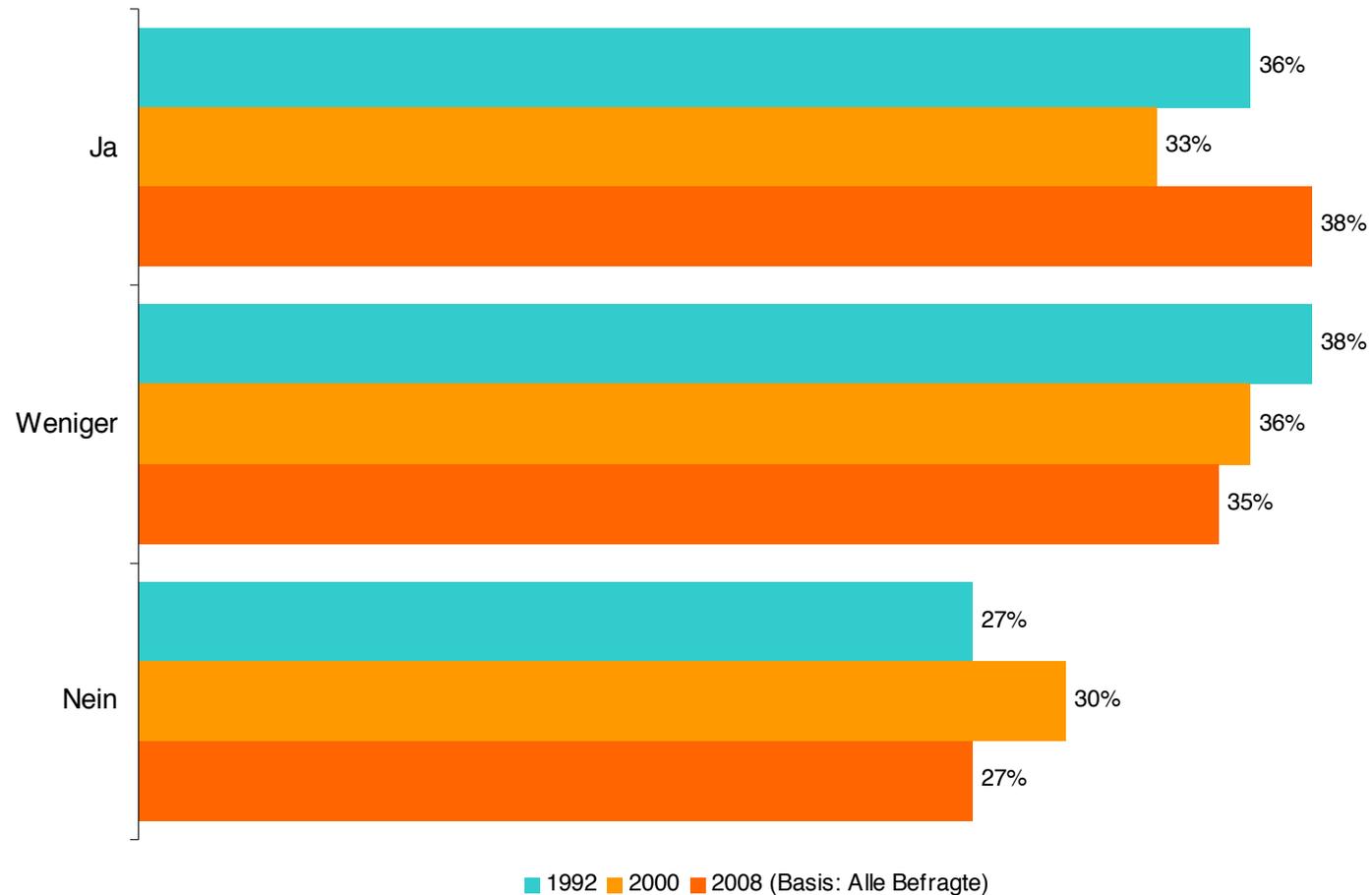
Bücher sprechen alle Altersgruppen an



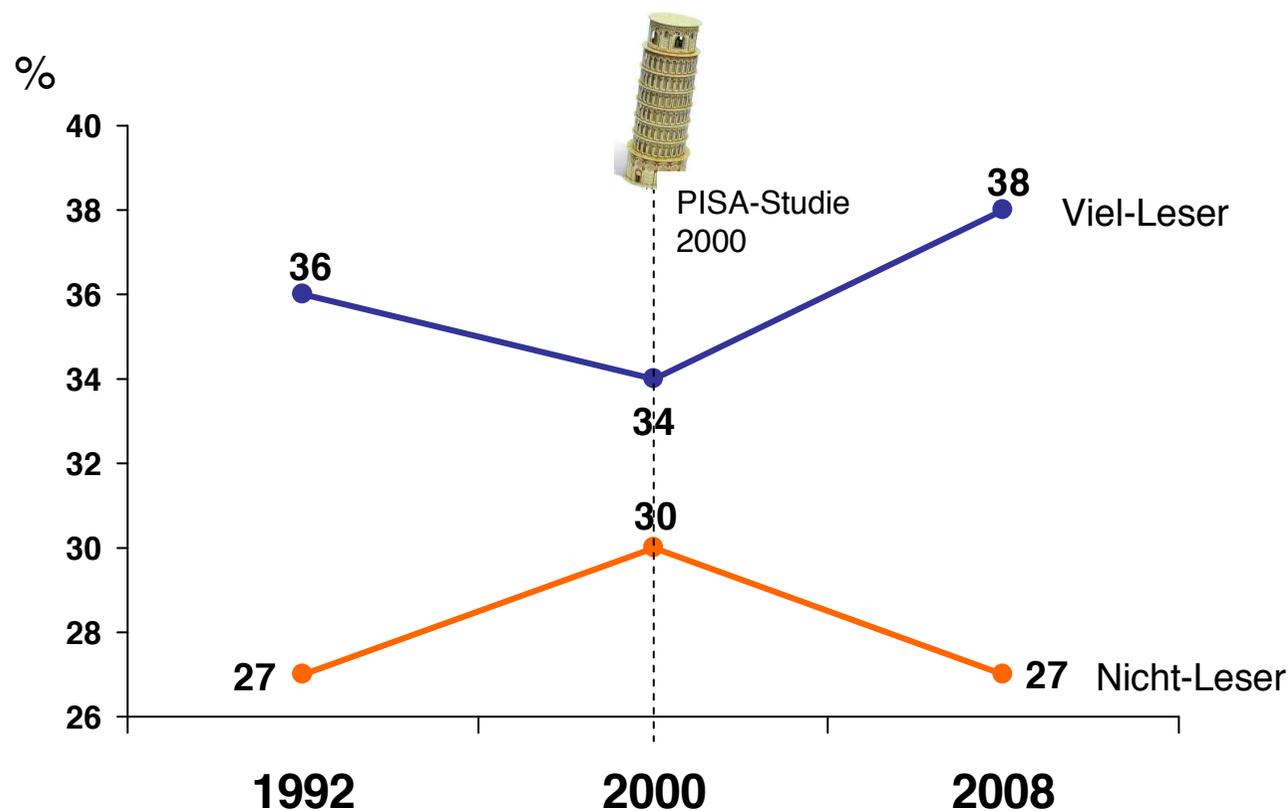
(4) Ergebnisse

Wie hat sich die Lesekultur verändert?
Zeitvergleich 1992 – 2000 – 2008

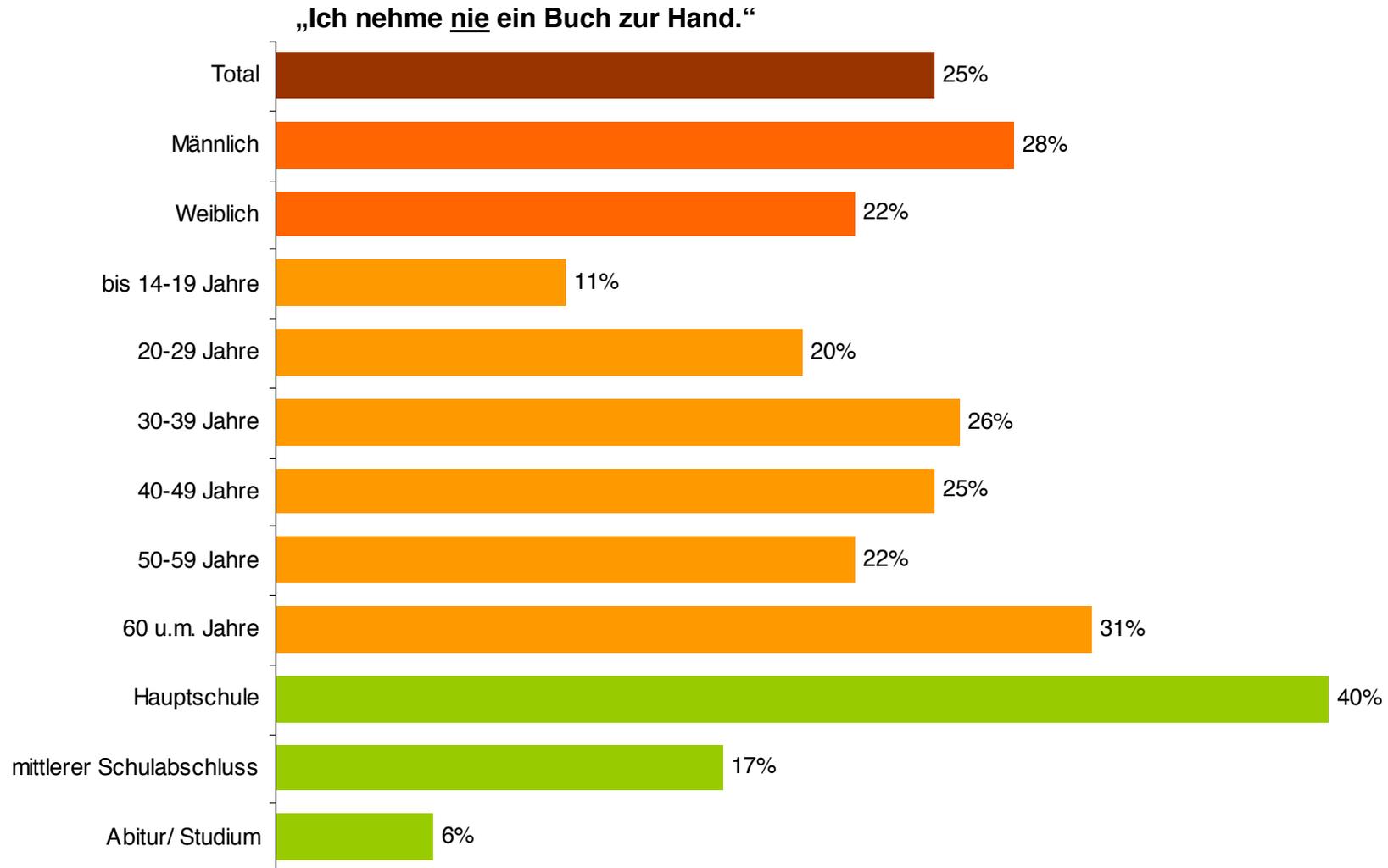
Würden Sie von sich selbst sagen, dass Sie viel und intensiv lesen?
Zunahme der Lesehäufigkeit in der Selbsteinschätzung:



Das PISA-Jahr als Wendepunkt? Im Vergleich zum Jahr 2000 gibt es mehr Viel-Leser – und einen Rückgang bei den Wenig-/ bzw. Nichtlesern



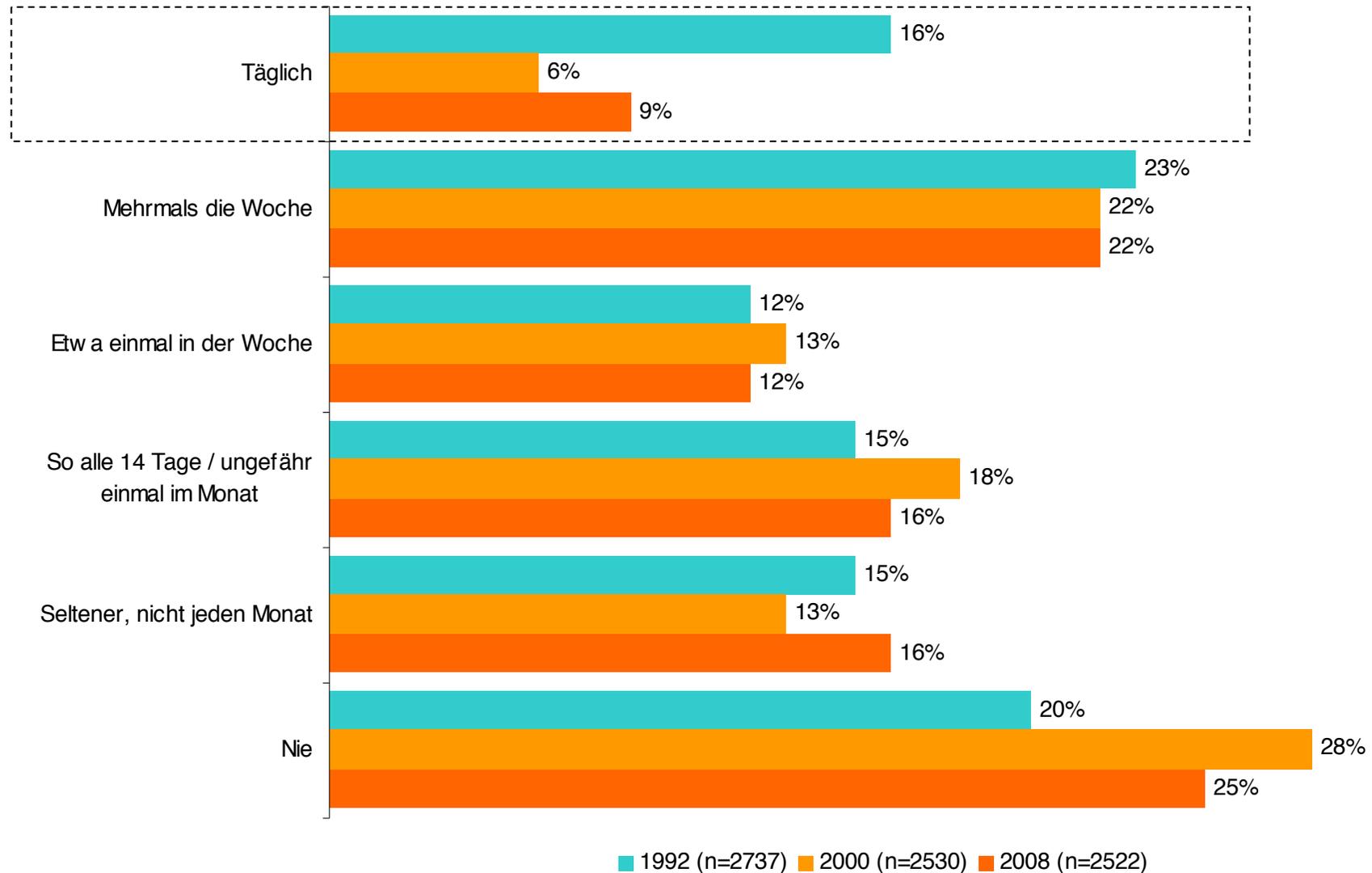
Dennoch: Jeder Vierte in Deutschland liest keine Bücher.



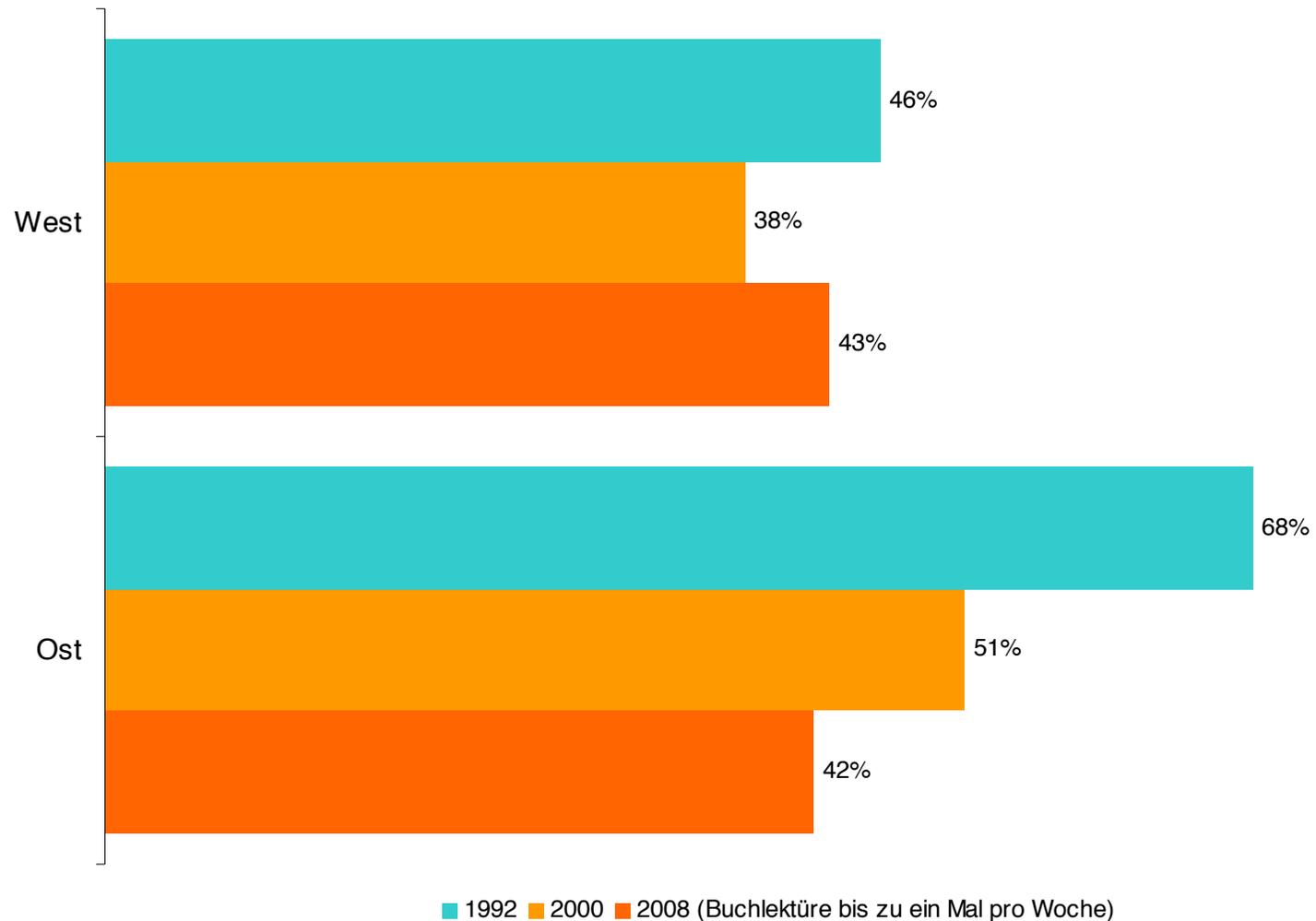
Trend-Messungen:

- Wohin geht die Reise? Das lässt sich aus scheinbar widersprüchlichen Trends bestimmen.
- Aufwärtstrend: tägliche Buchlektüre
- Abwärtstrend: Anzahl der jährlich gelesenen Bücher

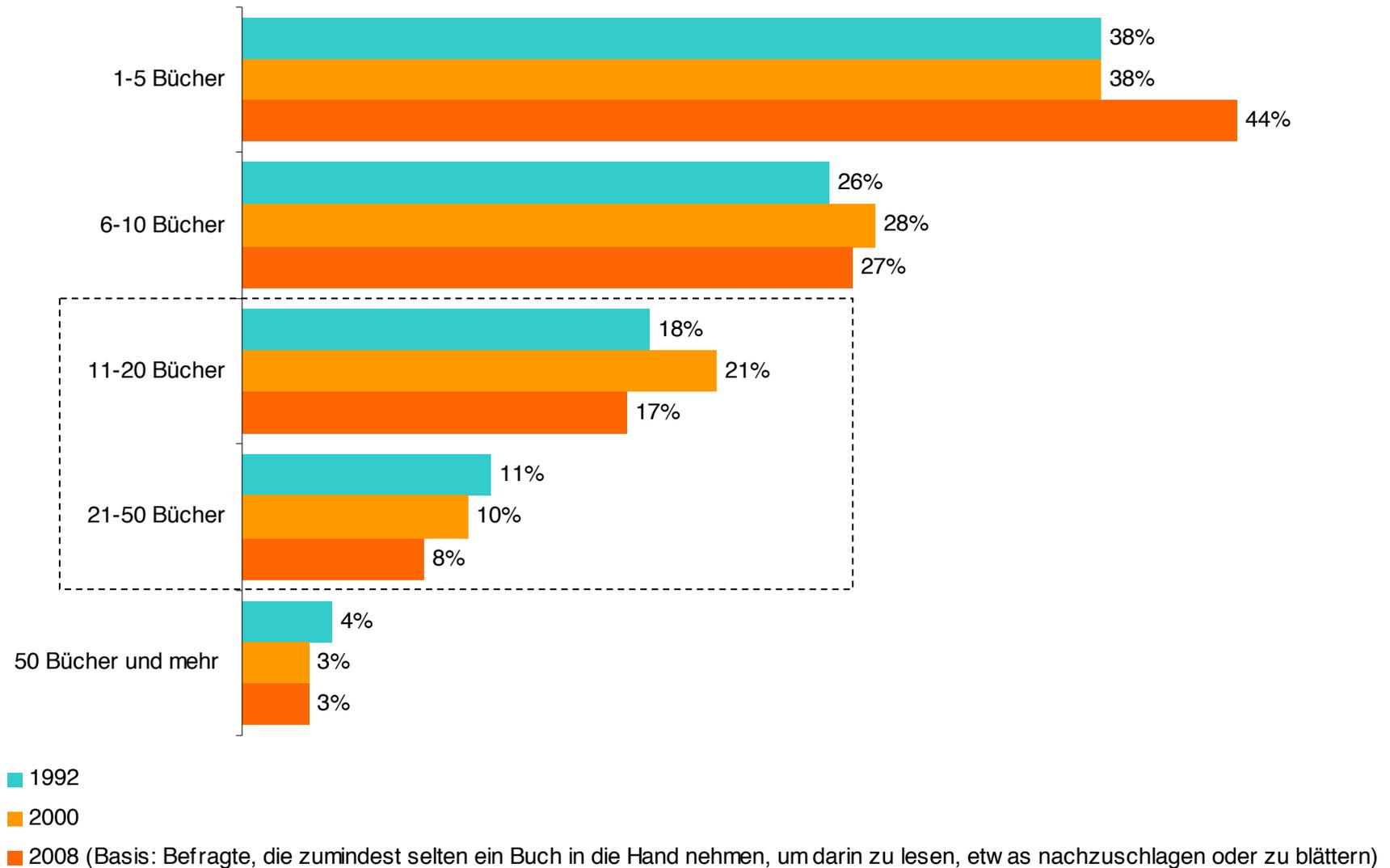
Aufwärtstrend allgemeine Lesehäufigkeit: Wieder mehr tägliche Buchlektüre



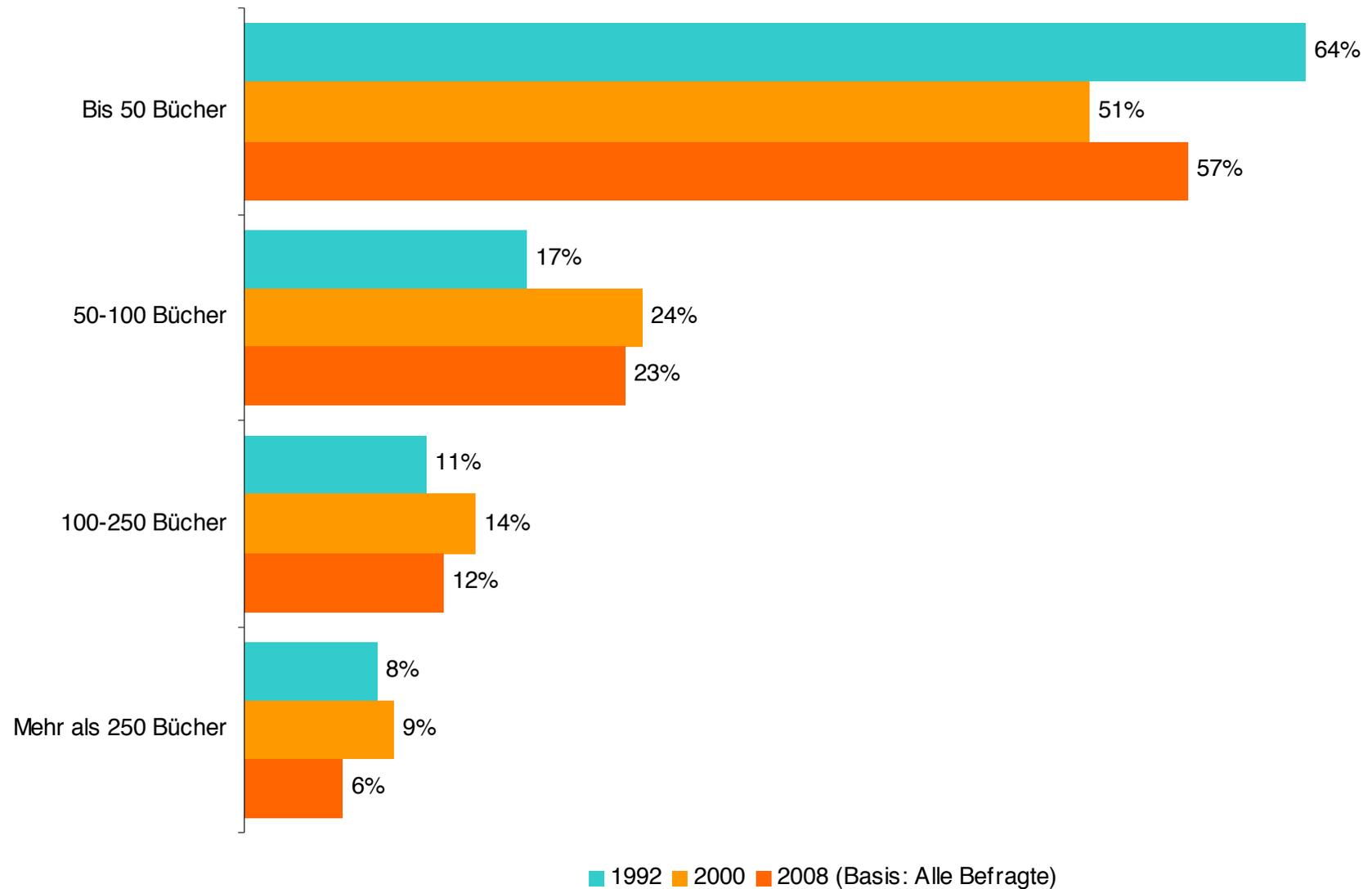
Aber: Deutlicher Rückgang der Buchlektüre im Osten Deutschlands: Mittlerweile haben sich im Buch-Leseverhalten Ost und West fast vollständig angenähert.



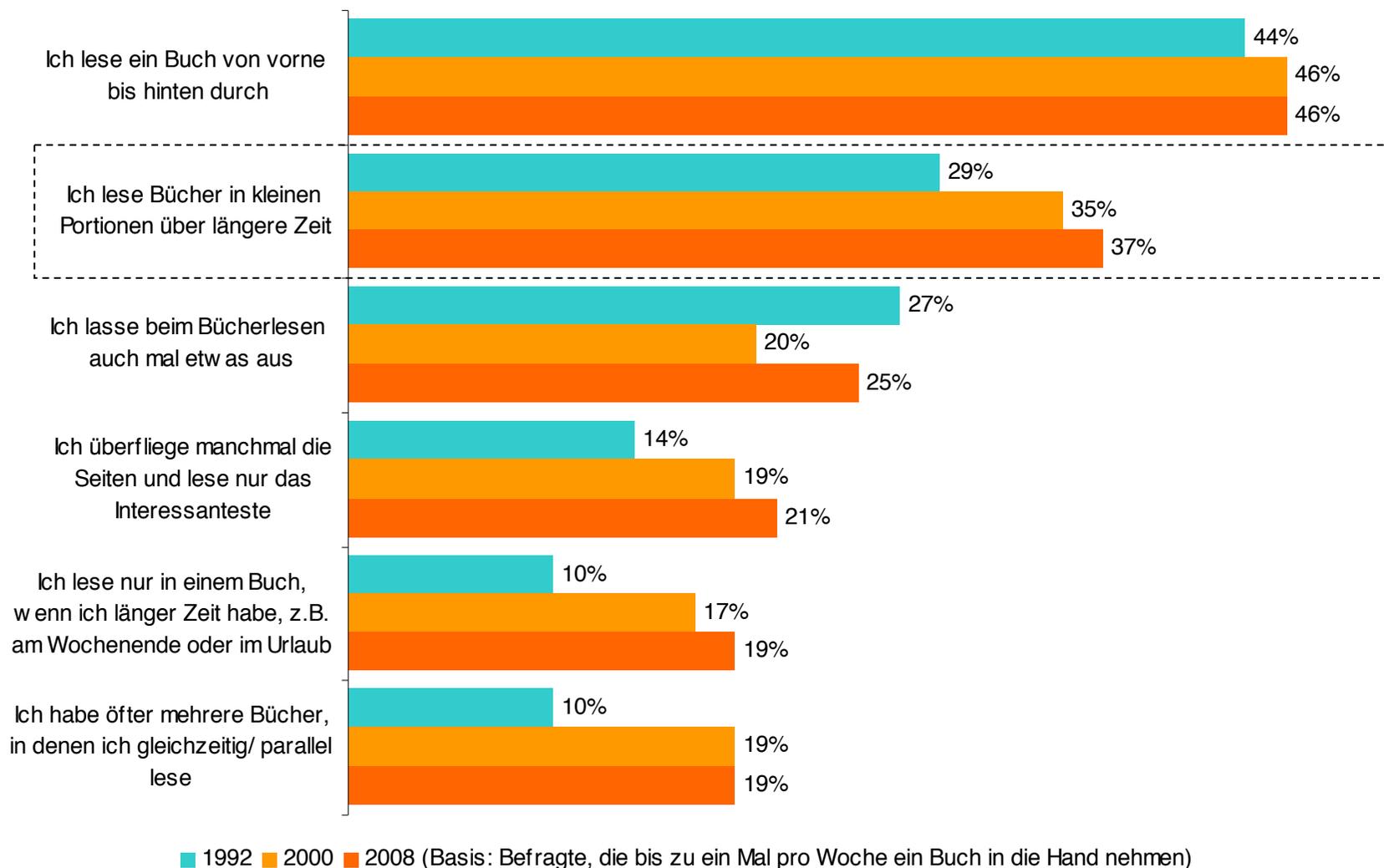
Abwärtstrend: Die Anzahl der jährlich gelesenen Bücher sinkt



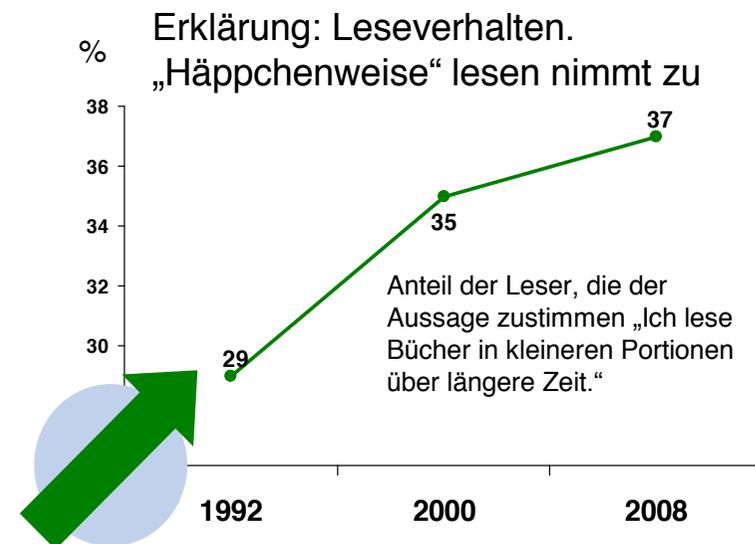
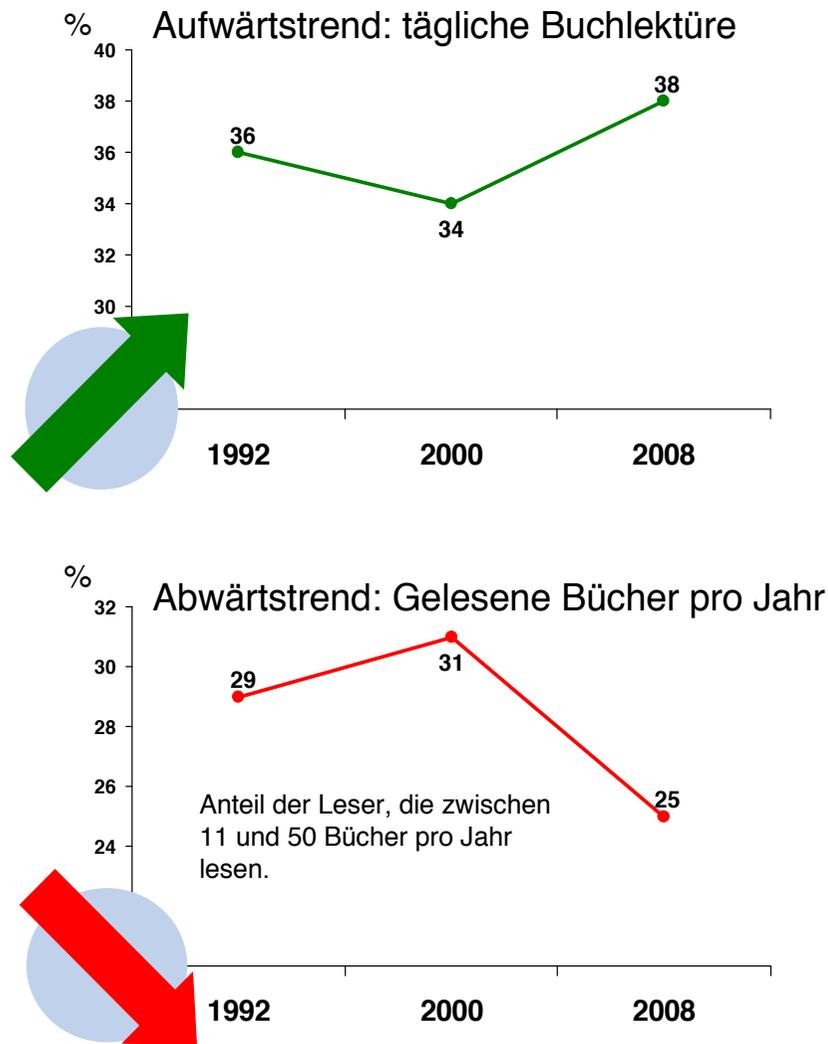
Und: Die Anzahl der Bücher im Haushalt sinkt



Erklärung durch Lesestrategien: Lesen in kleineren Portionen nimmt zu



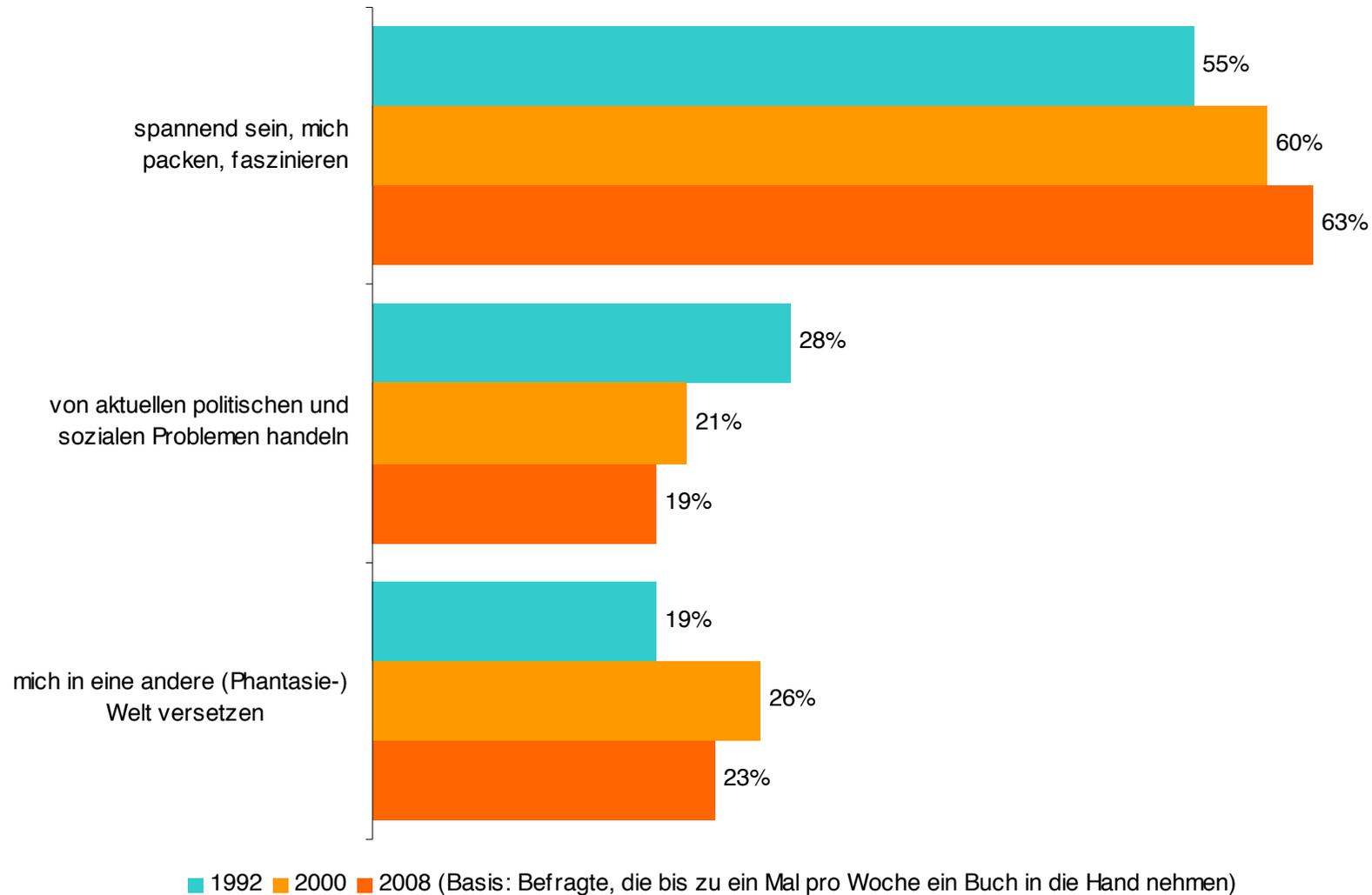
Trendmessung



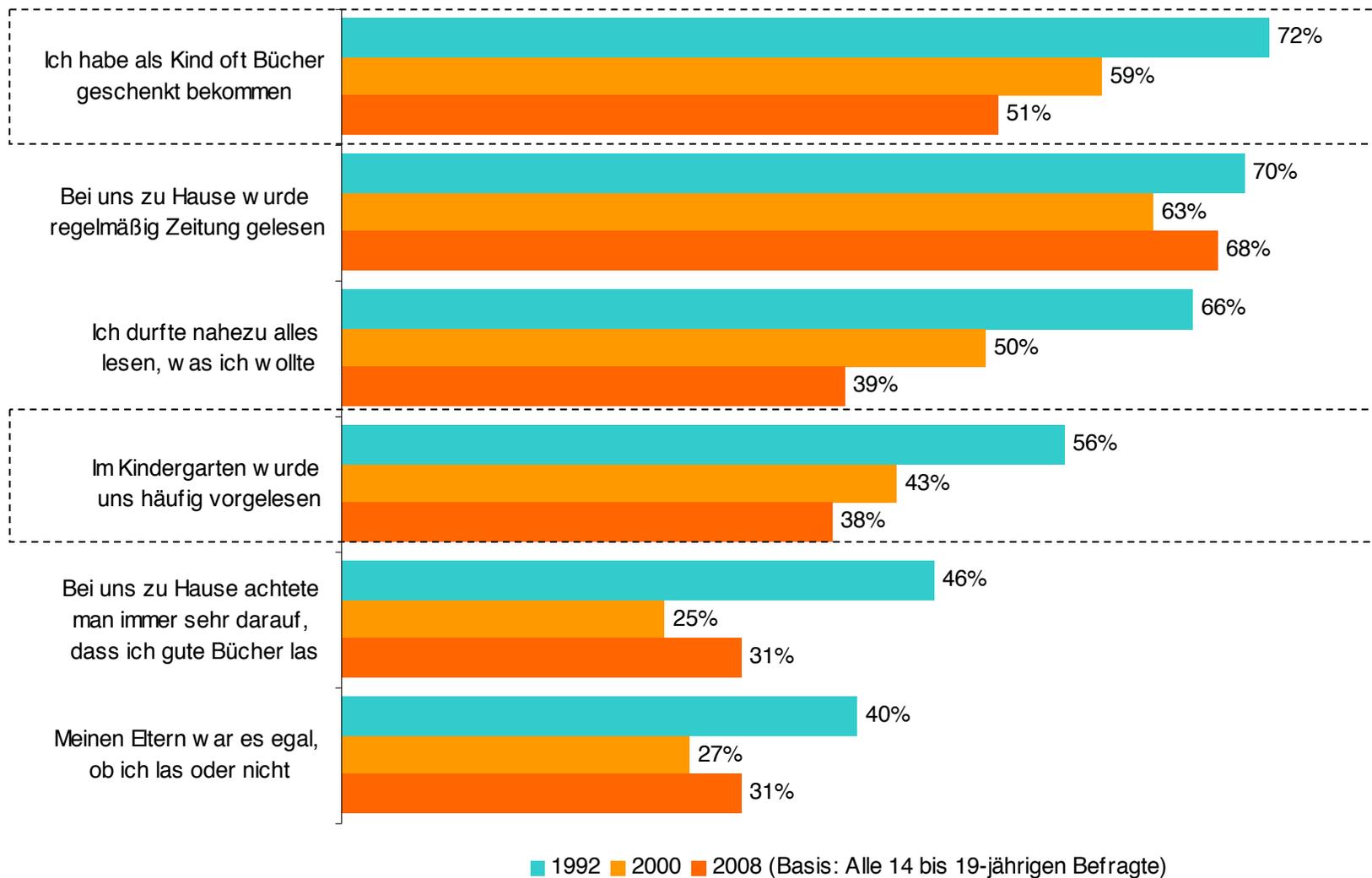
Zentrales Lesemotiv:

- Was erwarten die Deutschen im anwachsenden Medien-Orchester von einem „guten Buch“?
- Ganz einfach: Es muss den Leser packen – und zwar immer wieder aufs Neue.
- Leser zeigen keine Berührungsängste mit dem Alltag: ein Fünftel der Deutschen wünschen sich Realitätsbezug – und politische Relevanz
- Andererseits: Fiktive Buchwelten sind beliebte Phantasie-Ziele der Deutschen

Erwartungen an Bücher: Spannung

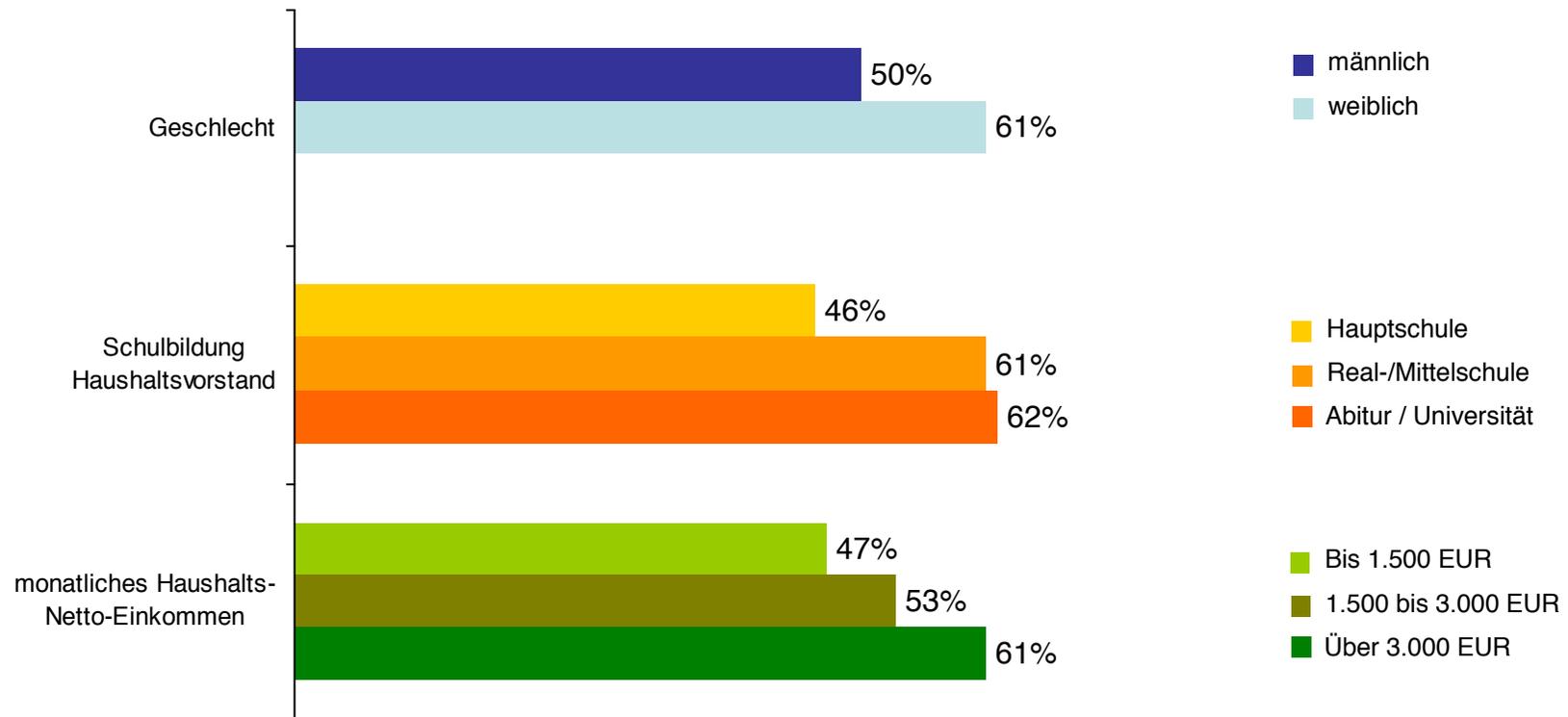


Lesesozialisation bei 14- bis 19-Jährigen



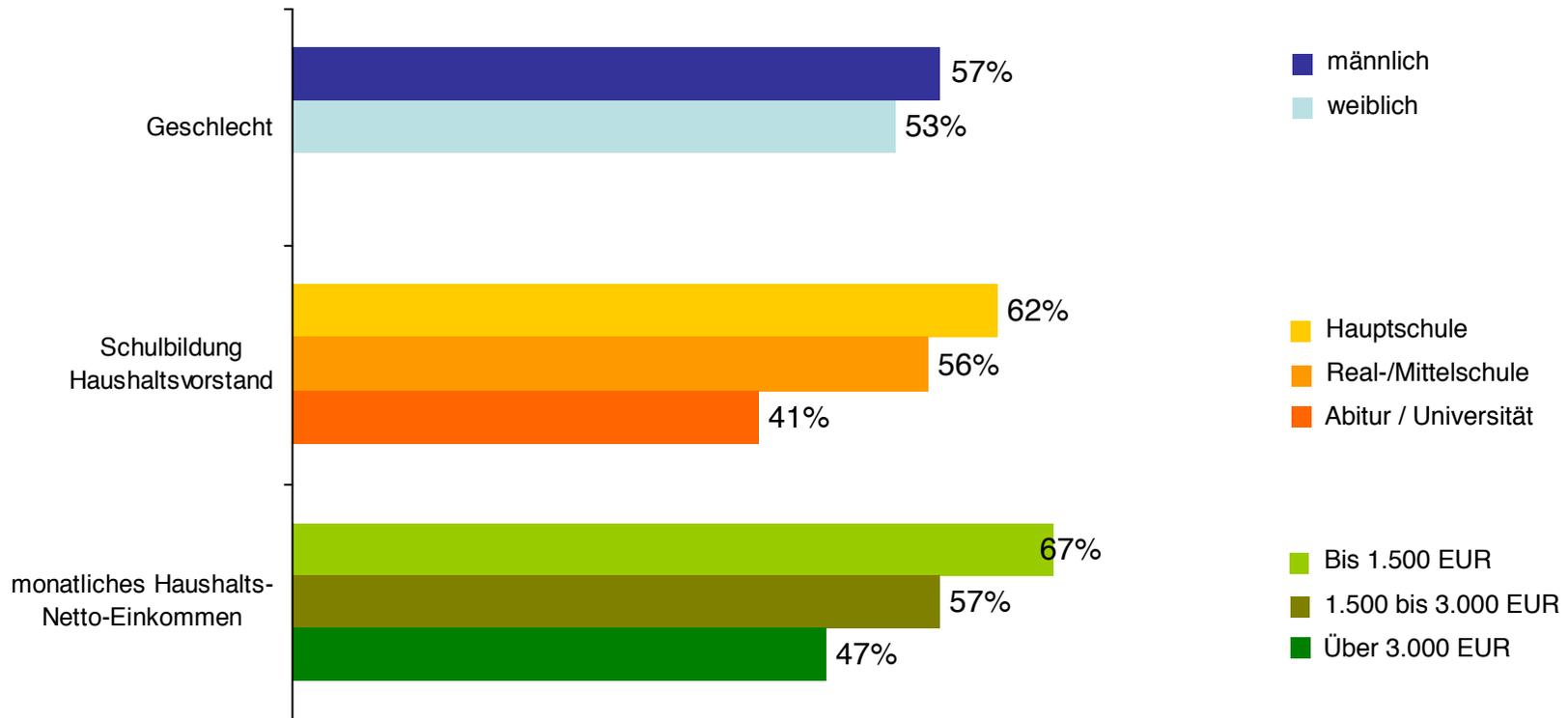
Fokus Lesesozialisation bei 14- bis 19-Jährigen:

„Ich habe als Kind oft Bücher geschenkt bekommen.“ (2008)



Fokus Lesesozialisation bei 14- bis 19-Jährigen:

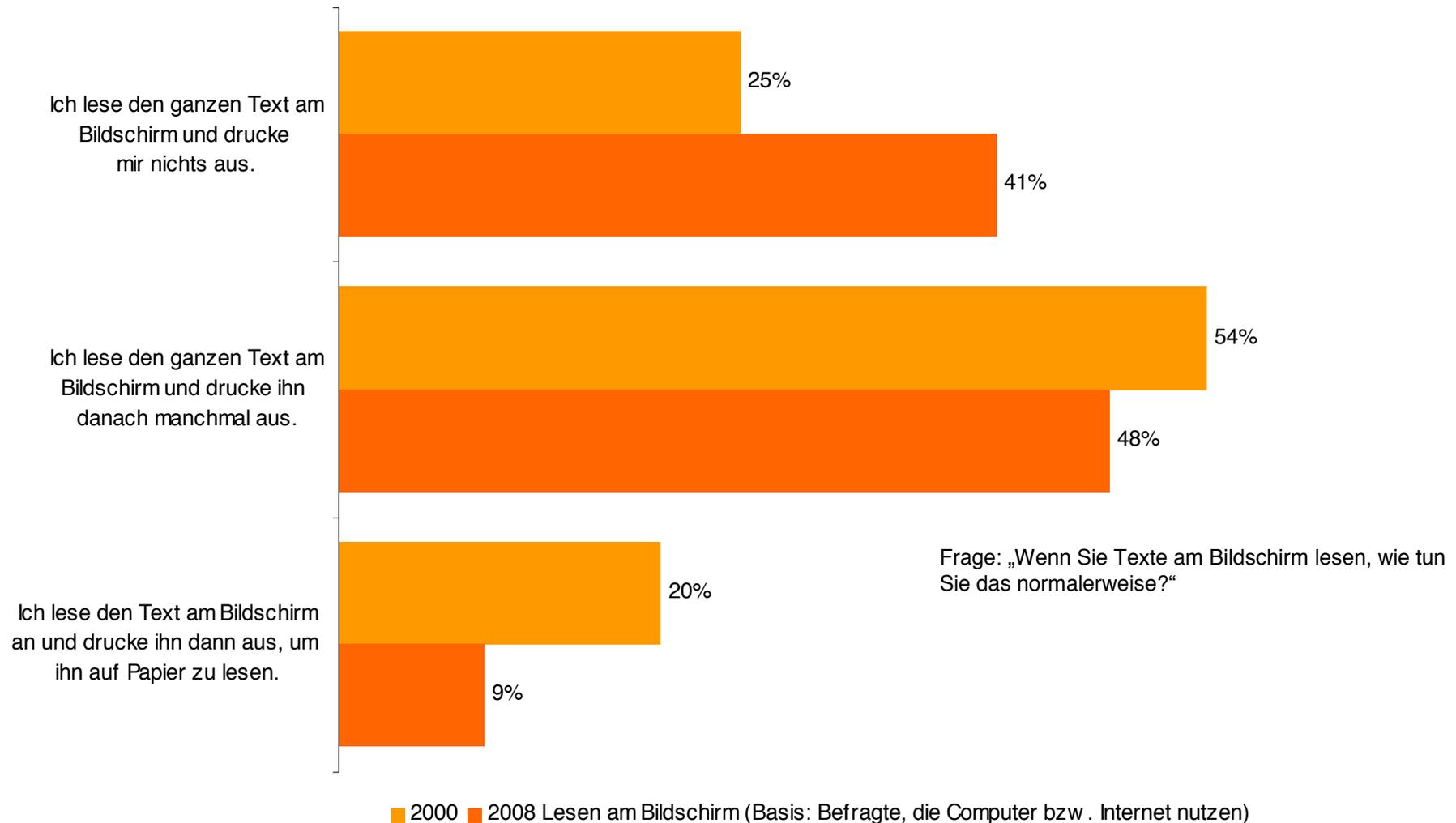
„Im Kindergarten wurde uns selten vorgelesen.“ (2008)



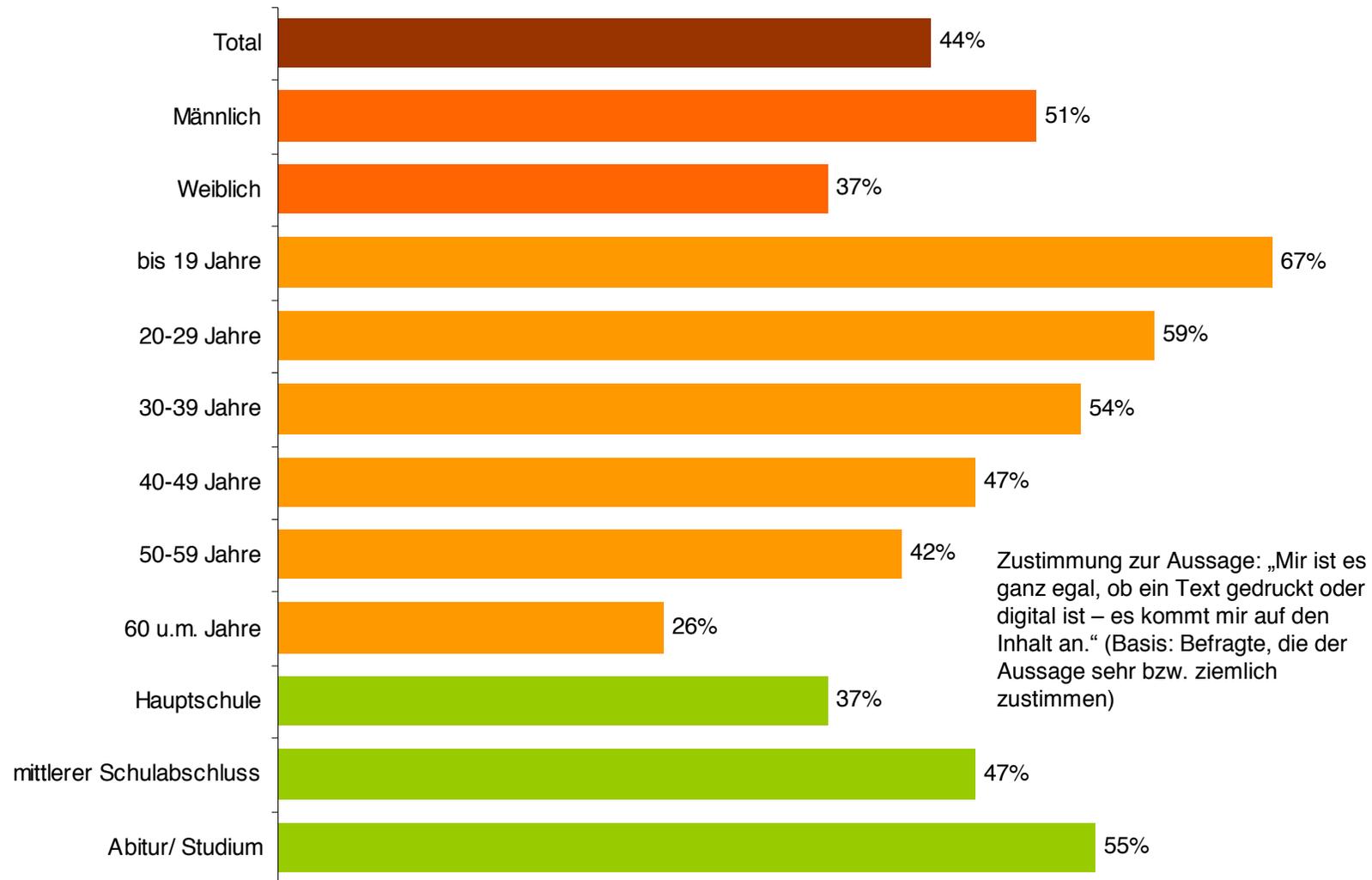
(4) Ergebnisse

Fokus I: Lesen am Bildschirm 2008

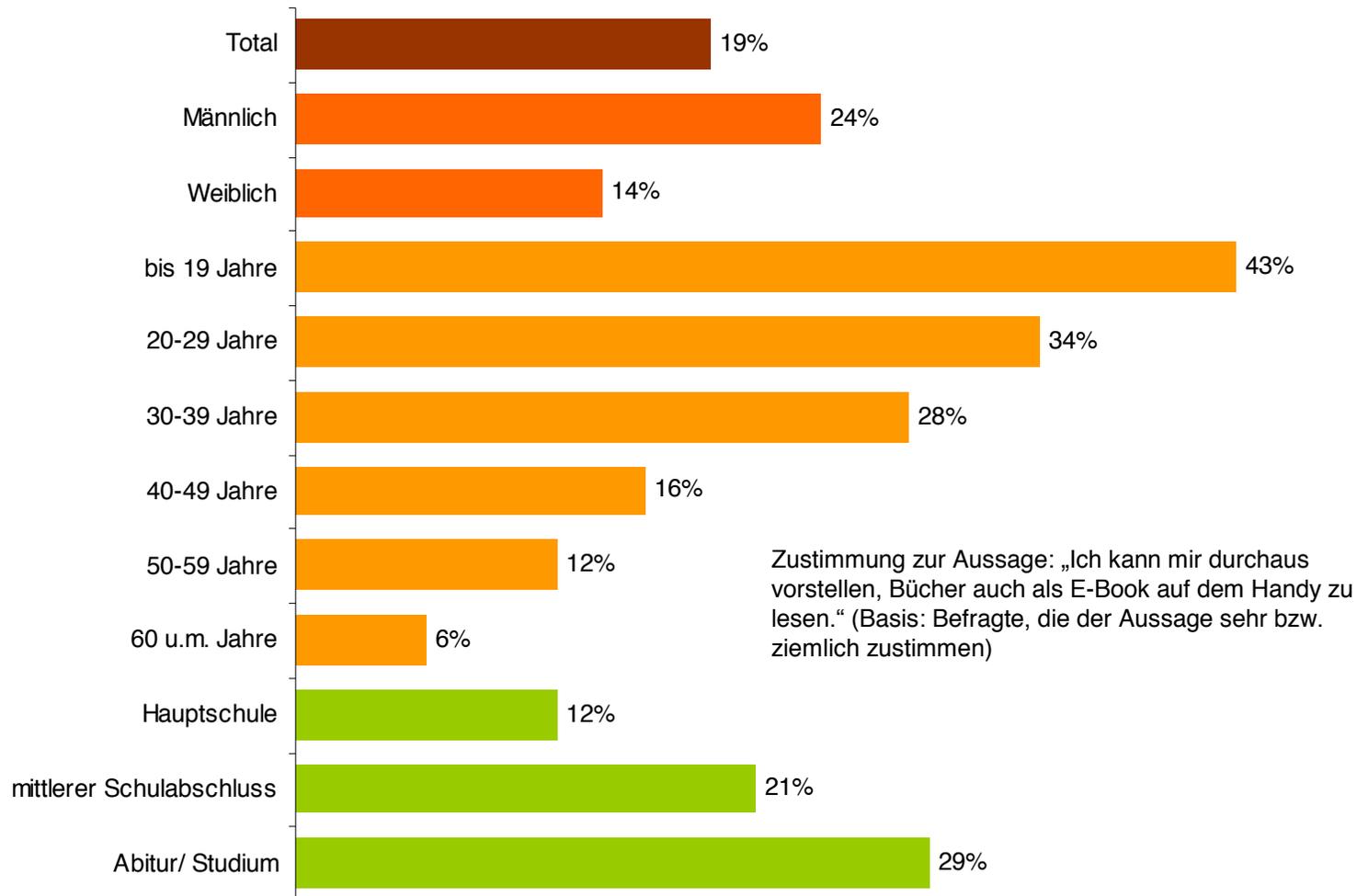
Vollständiges Lesen von Texten am Bildschirm nimmt im Vergleich von 2000 und 2008 deutlich zu.



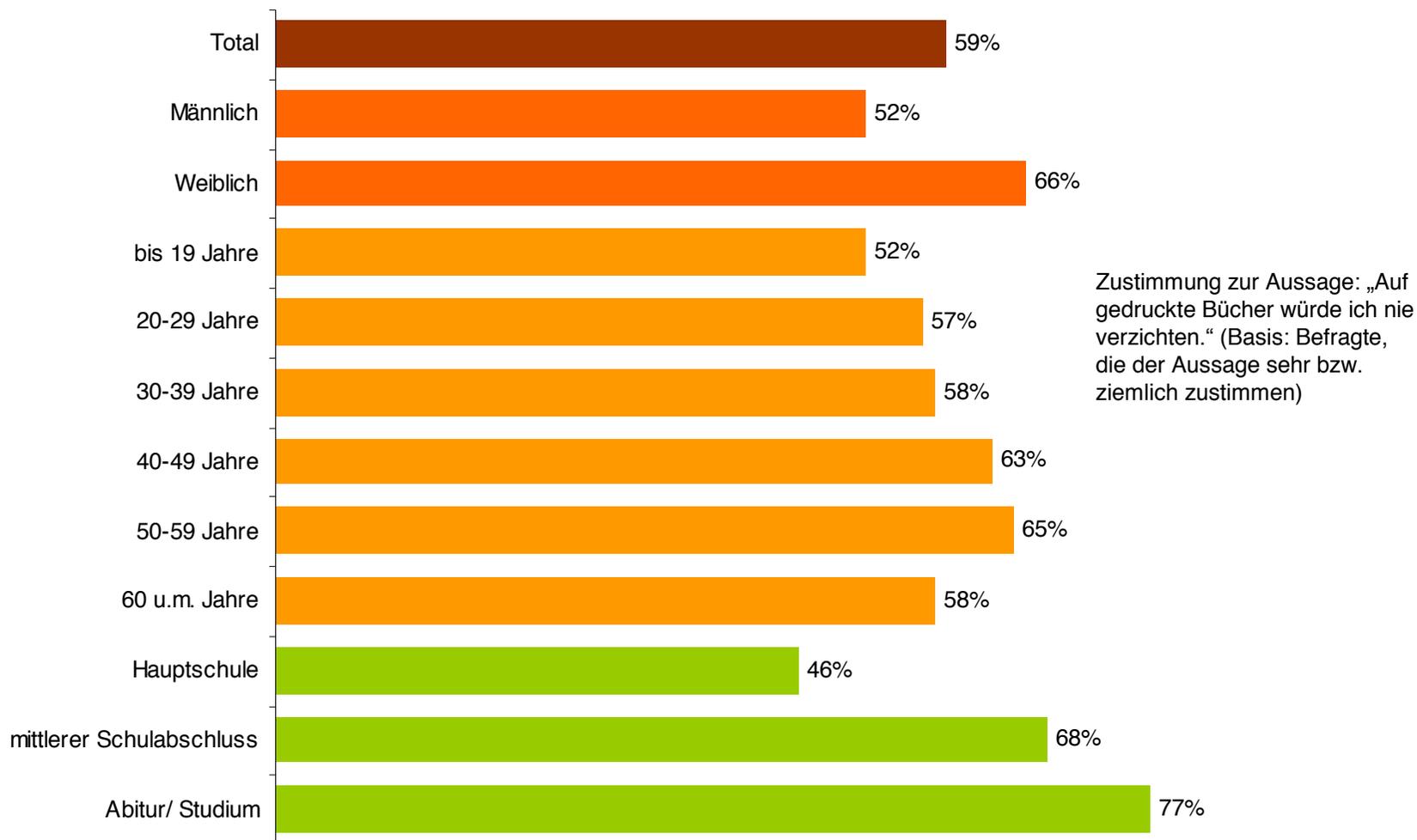
Besonders Männern, jungen Erwachsenen und höher Gebildeten ist es egal, ob ein Text gedruckt oder digital ist.



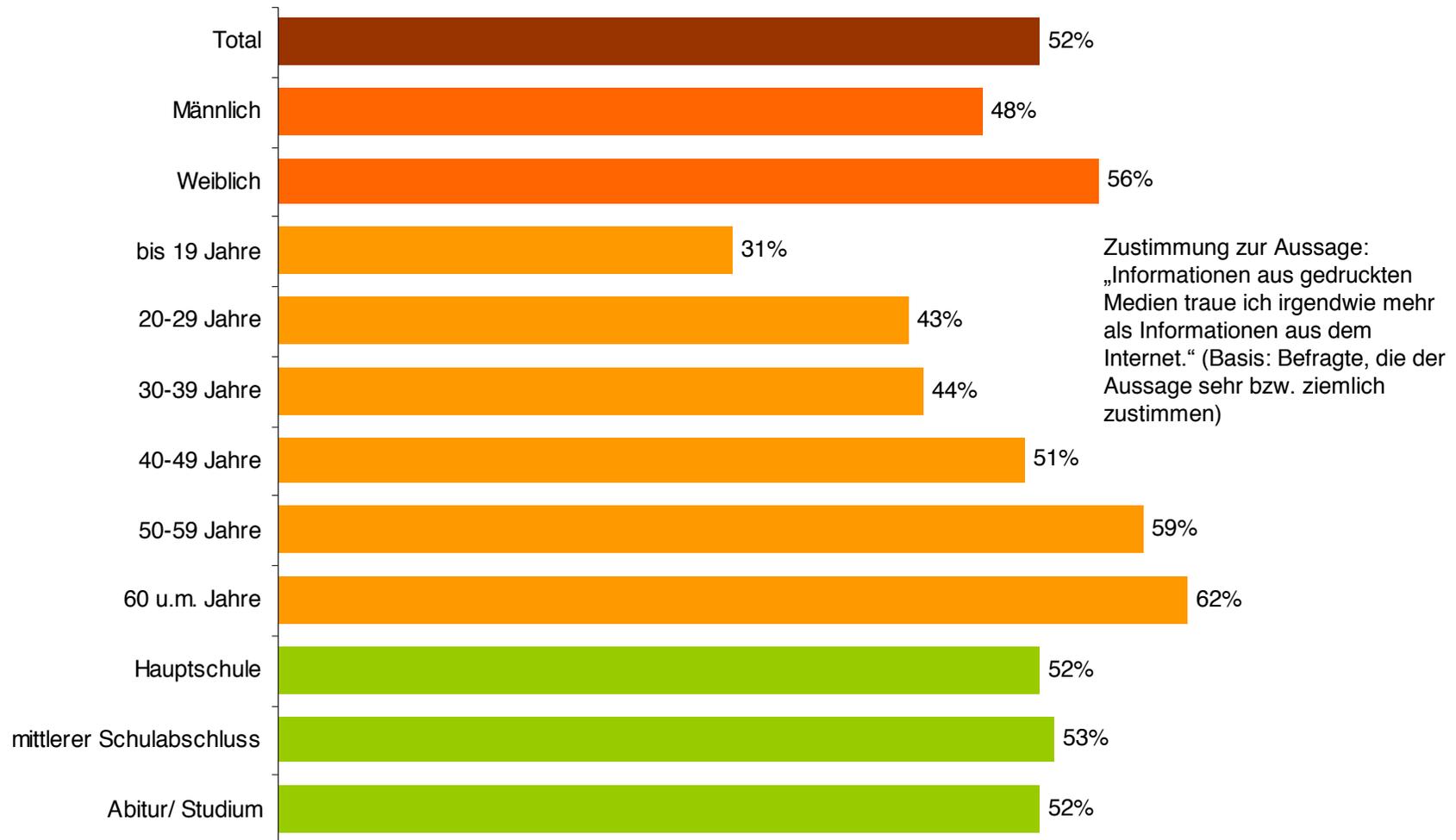
Männer, junge Erwachsene und höher Gebildete sind besonders offen für Handy-E-Books.



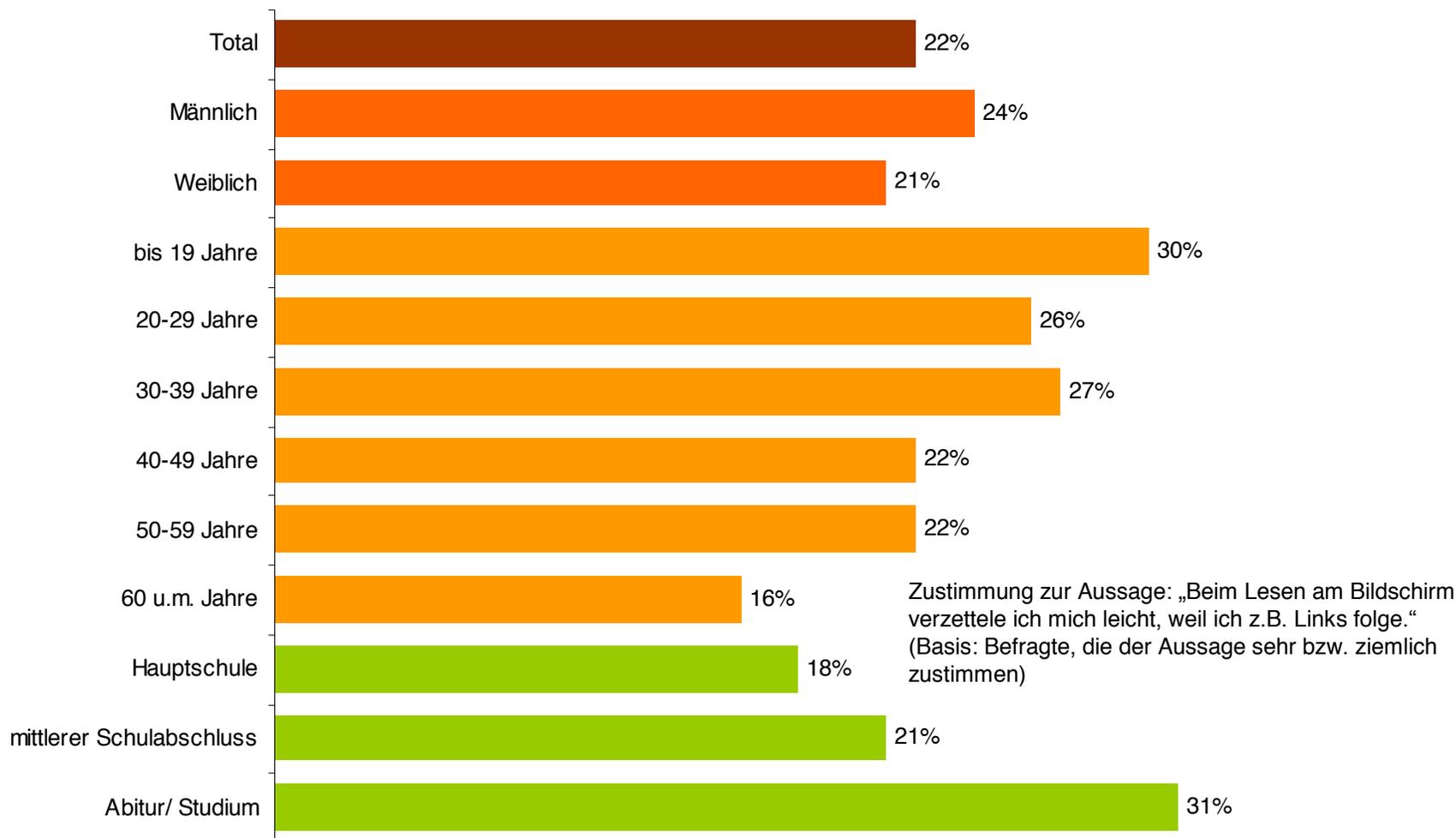
Dennoch: Die Mehrheit würde nicht auf gedruckte Bücher verzichten. Dies gilt besonders für Frauen, ältere und höher gebildete Befragte.



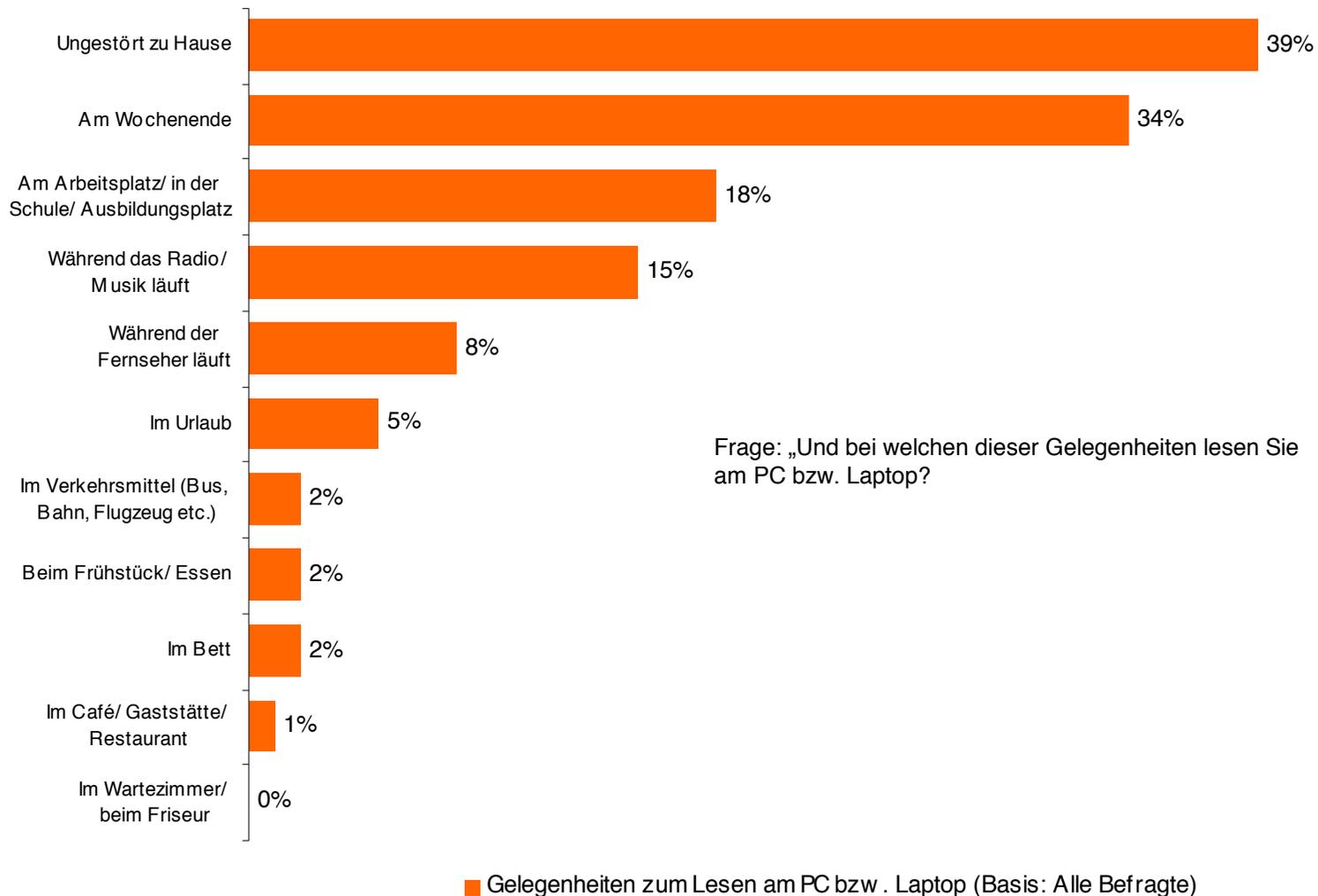
Print-Vorteil „Vertrauensvorschuss“: Speziell ältere Befragte zeigen Vorbehalte gegen digitale Informationen.



Print-Vorteil: „Orientierung“: Mehr als 20% sagen, sie verzetteln sich am Bildschirm



Print-Vorteil „Mobilität“: Nur eine Minderheit nutzt unterwegs elektronische Lese-Angebote.



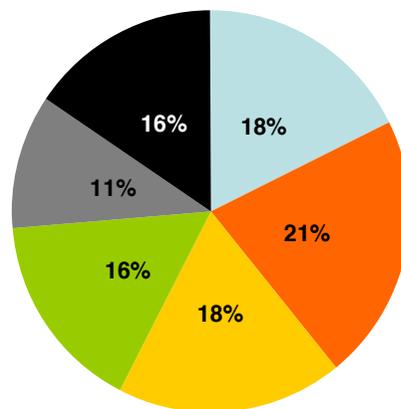
(4) Ergebnisse

Fokus II: Migration und Lesen 2008

Zentrales „Pisa 2000“ Ergebnis:

- Lese-Problemgruppe Migranten
- 50% der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien überschreiten nicht die elementare Lesekompetenz-Stufe.
- Diese Defizite wirken sich verstärkt in Sachfächern aus, d.h. Menschen mit unzureichendem Leseverständnis sind in allen Bereichen des Kompetenzerwerbs benachteiligt – sie haben nicht zuletzt deutlich geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

- Als Befragter mit Migrationshintergrund zählt, wer
 - selbst im Ausland geboren wurde,
 - oder mind. ein Elternteil im Ausland geboren wurde.
- Befragt wurden ausschließlich deutsch sprechende Migranten.
- Quotiert nach Alter
- Anmerkung: Die Stichprobe enthält überproportional hohe Bildungsabschlüsse

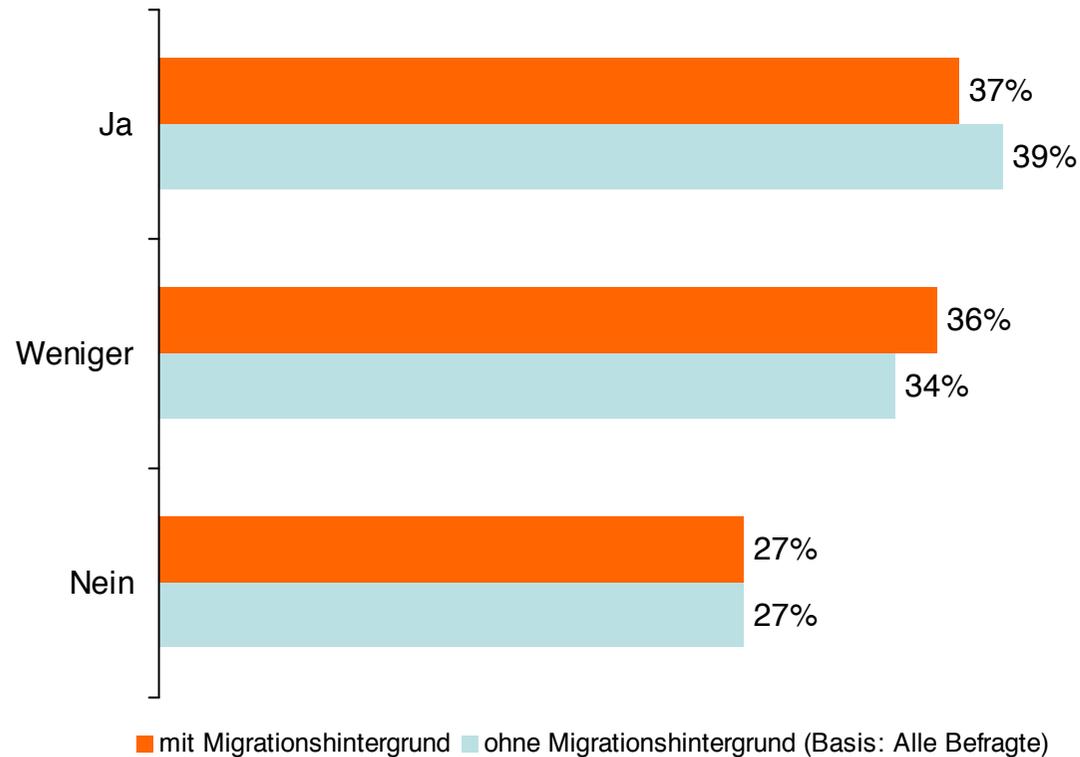


14-19 Jahre 20-29 Jahre 30-39 Jahre
40-49 Jahre 50-59 Jahre 60 Jahre und älter

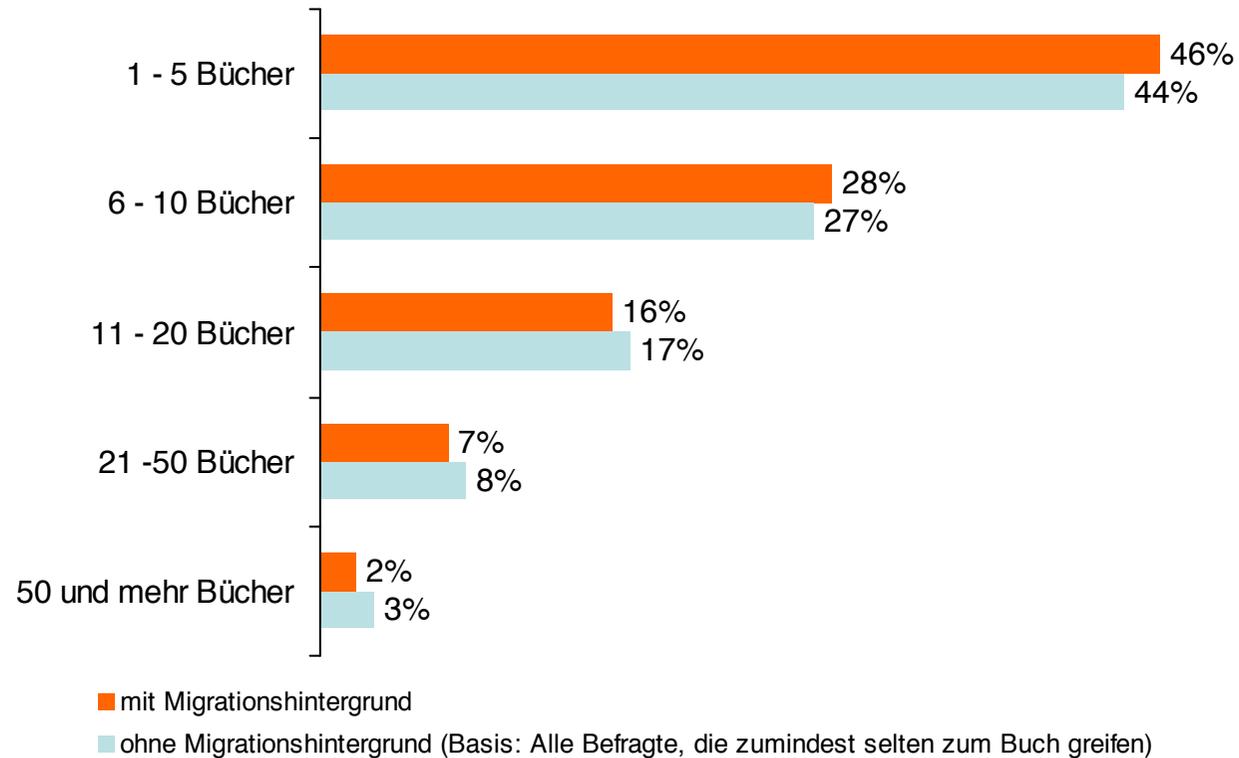
Stichprobe: disproportional erhöhte Befragung von ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern; proportionale Zurückgewichtung, um Repräsentativität zu gewährleisten.

N = 551 nach Gewichtung

Würden Sie von sich selbst sagen, dass Sie viel und intensiv lesen?
Keine Unterschiede in der Selbsteinschätzung.

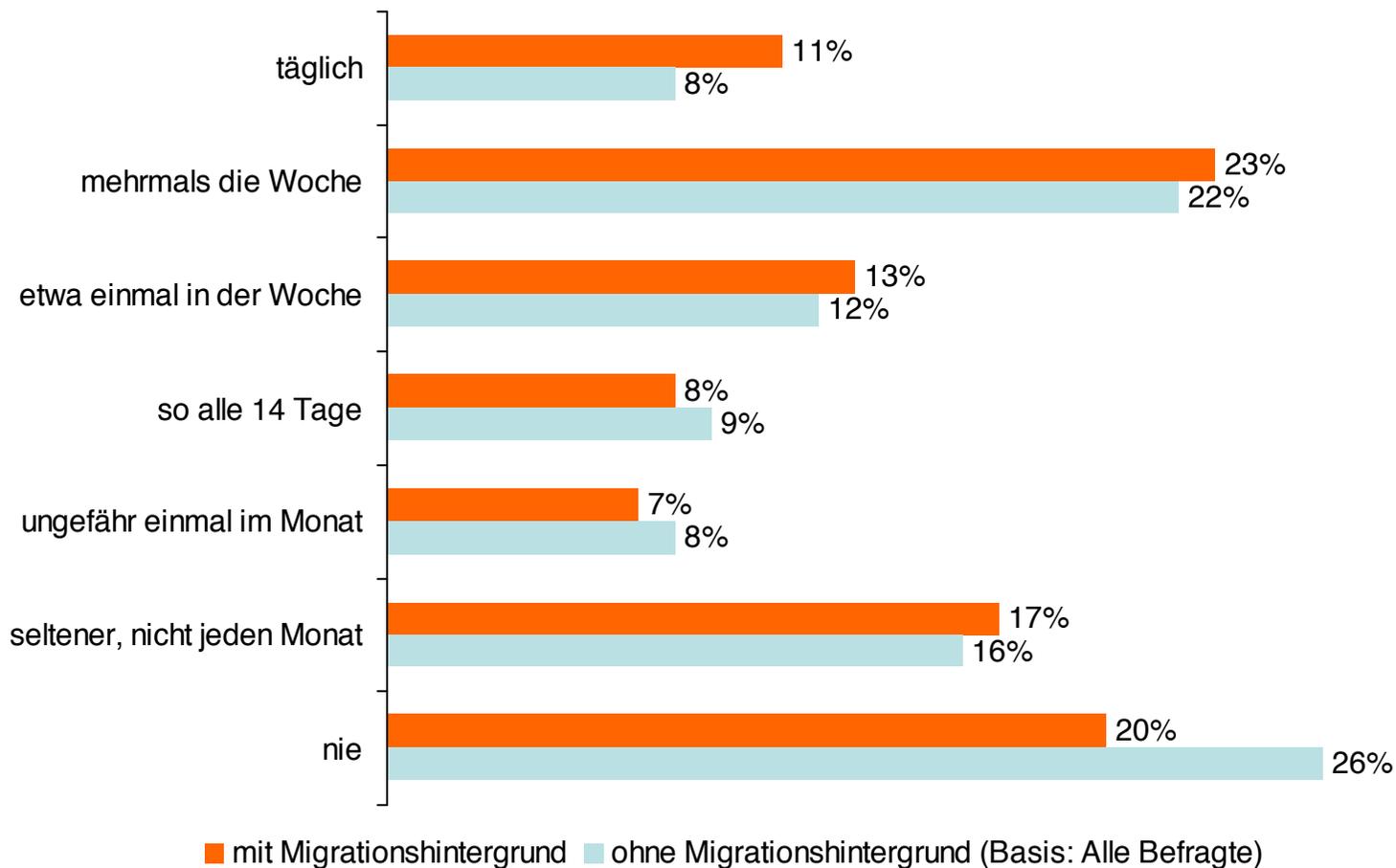


Anzahl der im Jahr gelesenen Bücher: Keine Unterschiede.



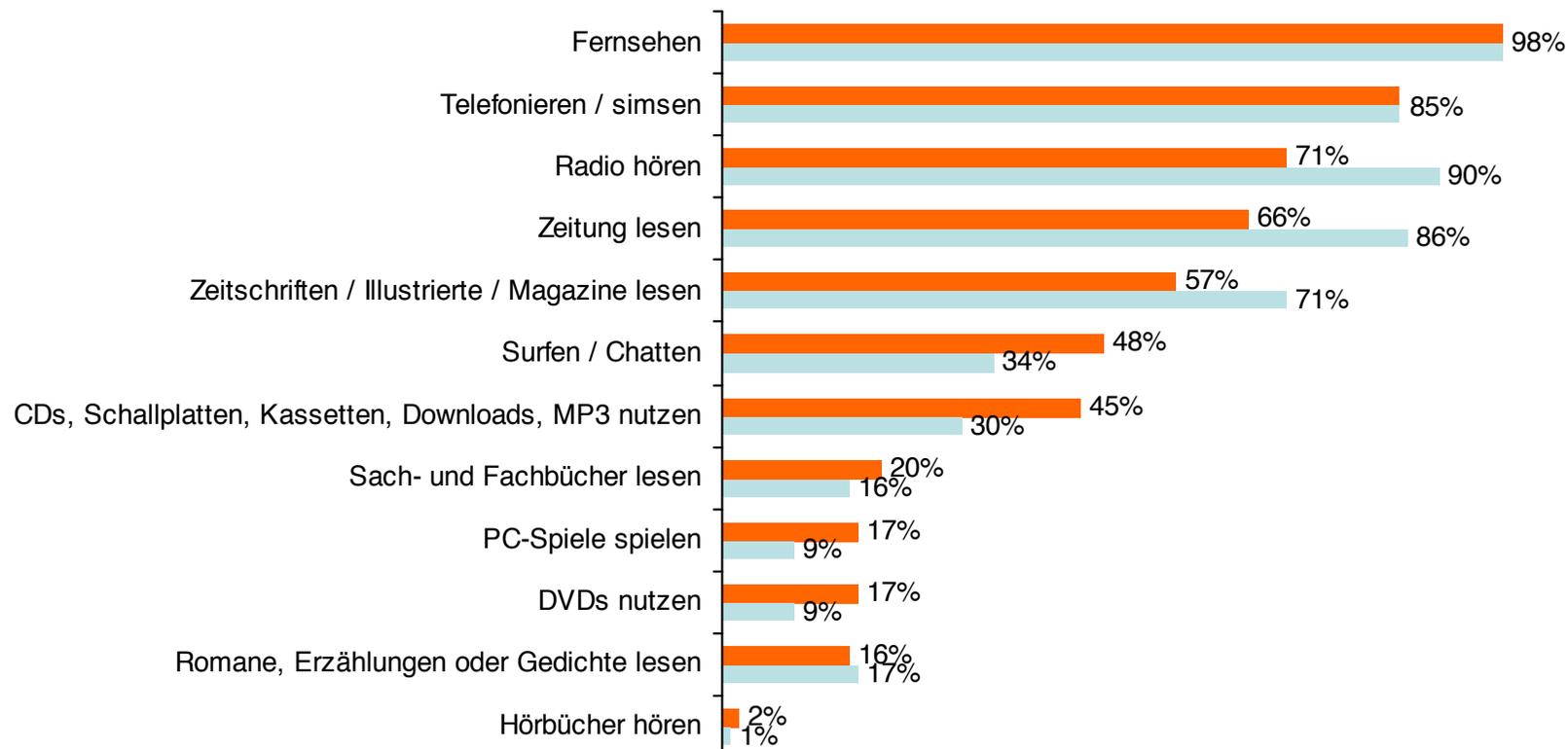
Lesehäufigkeit:

Befragte mit Migrationshintergrund greifen etwas häufiger zum Buch.



Freizeitbeschäftigungen:

Befragte mit Migrationshintergrund nutzen noch stärker elektronische Medien.



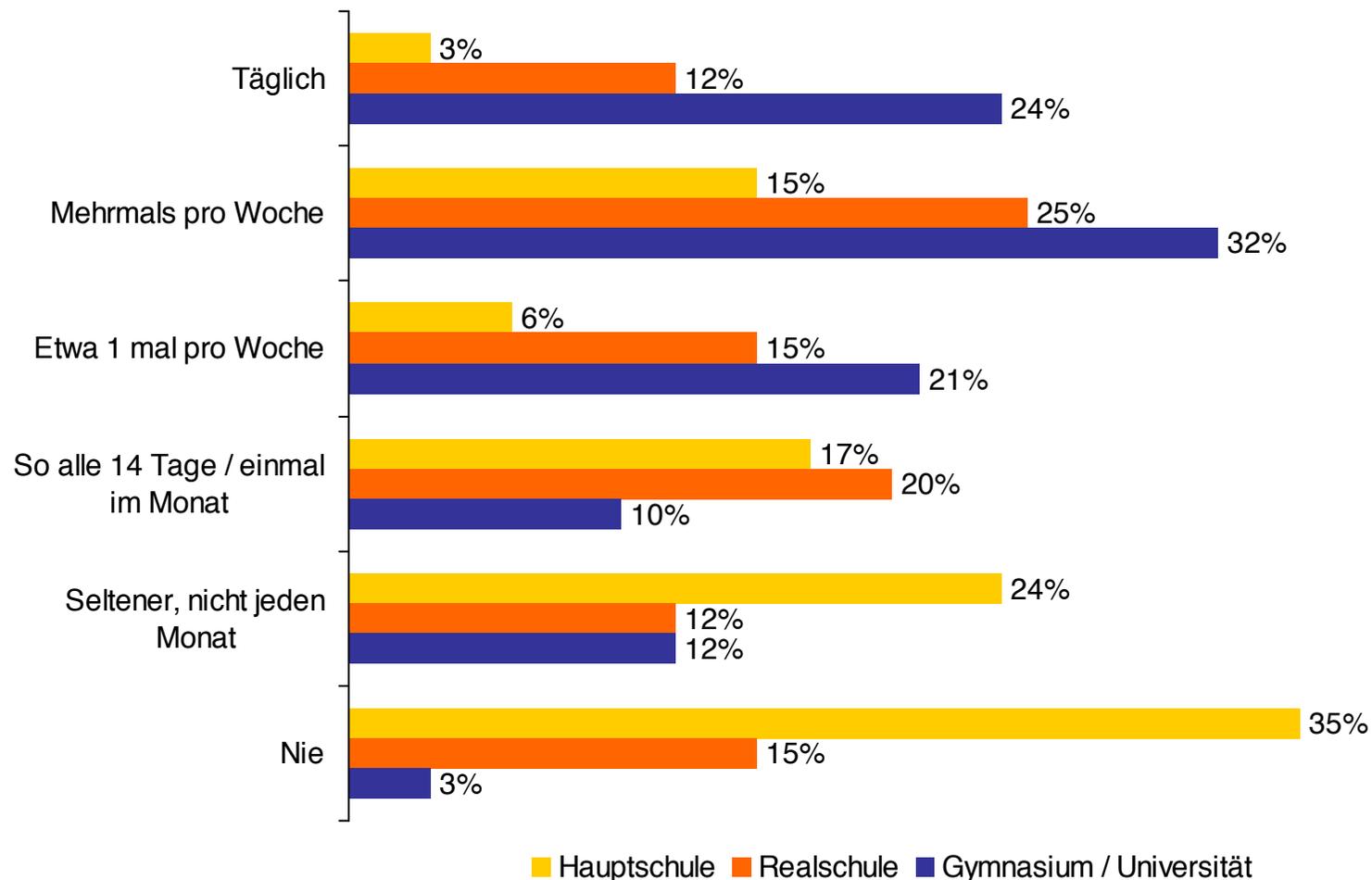
■ mit Migrationshintergrund

■ ohne Migrationshintergrund (Basis: Befragte, denen die Freizeitbeschäftigung wichtig bzw. sehr wichtig ist)

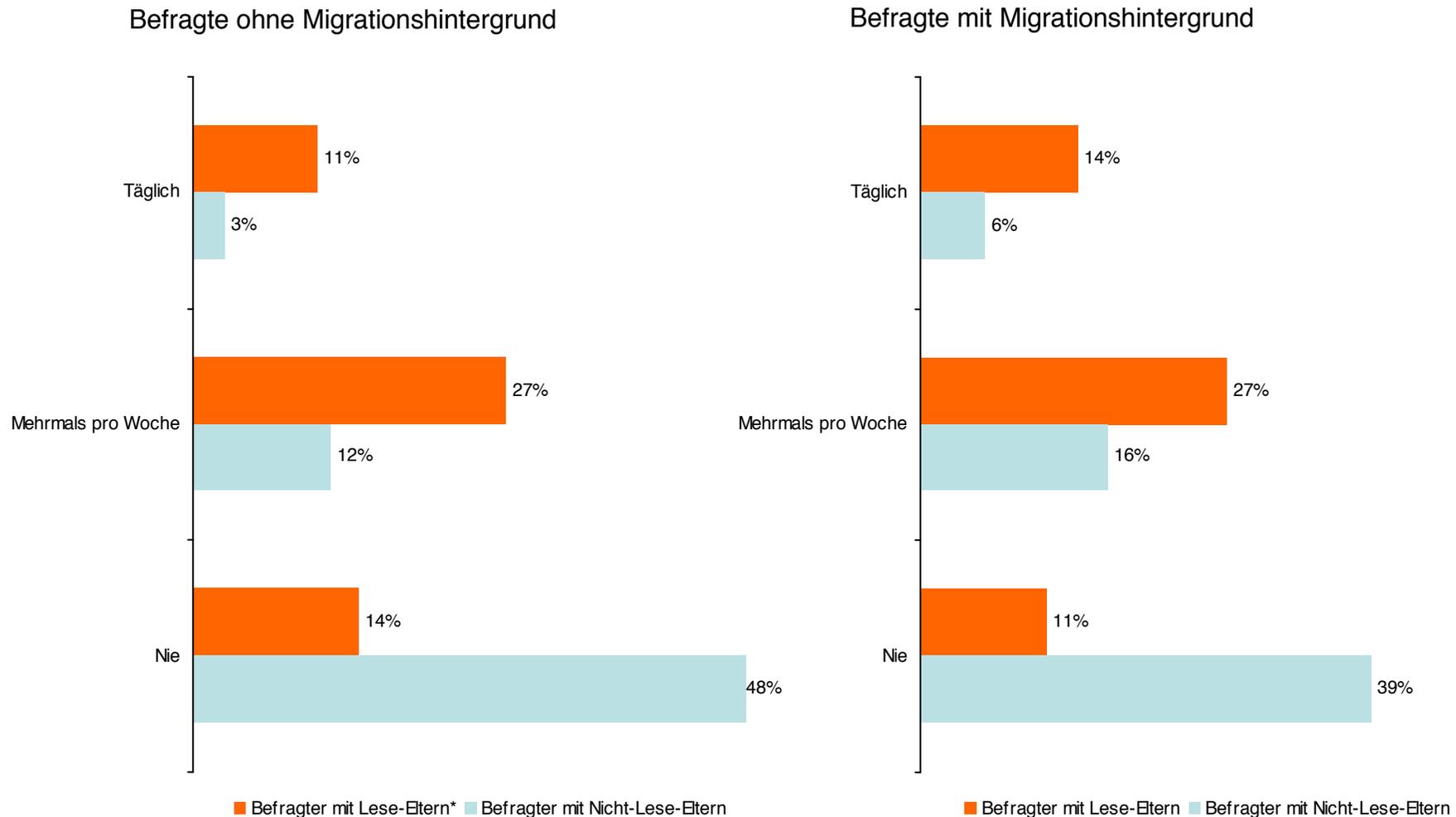
Zwischenfazit:

- Befragte mit Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich der Lesehäufigkeit nicht von Befragten ohne Migrationshintergrund.
- Wie passt dieses Ergebnis zu den Erkenntnissen aus Pisa?
- Migrant ist nicht gleich Migrant ...

Faktor Bildung: Einfluss auf Lesehäufigkeit bei Befragten mit Migrationshintergrund:
Je höher die Bildung, desto höher die Lesehäufigkeit.



Faktor Elternhaus: Einfluss der Lesesozialisation auf die Lesehäufigkeit: Befragte aus Leser-Haushalt lesen häufiger – unabhängig vom Migrations-Status.



* Ein Befragter hat Lese-Eltern, wenn entweder Vater oder Mutter bzw. beide Elternteile des Befragten Bücher gelesen haben.

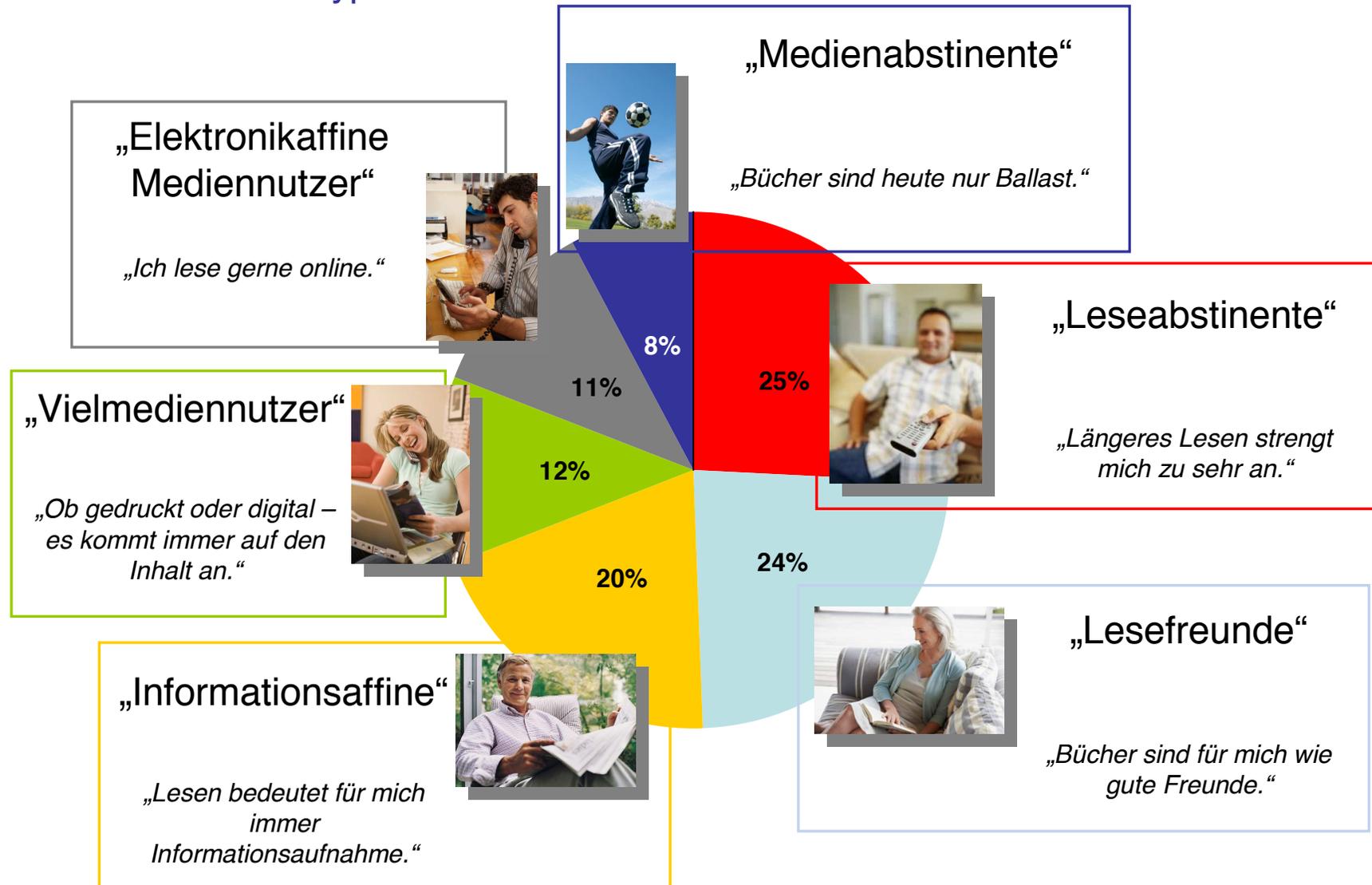
Zwei Schlüsselfaktoren:

1. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund brauchen gleiche Bildungschancen.
2. Lese-Sozialisation: Sowohl Kinder und Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund brauchen Lese-Vorbilder.

(4) Ergebnisse

Lese-Typen in Deutschland

Anteile der Lese-Typen in Deutschland



Mediennutzung ...



25% „Leseabstinerente“



- / sowohl männlich wie weiblich
- / eher älter
- / einfach gebildet
- / niedriges Einkommen

Stellenwert Bücher ...

... mehr als **die Hälfte** liest **nie** Bücher.

... nur **einer von hundert** kauft im Jahr **mehr als 10 Bücher**.

... wenn Buchlektüre, dann am ehesten **spannend**.

Interessen und wichtiges im Leben ...

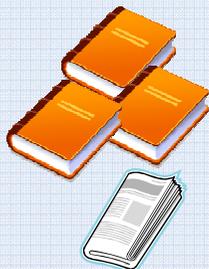
- ... Gesundheit
- ... außergewöhnliche Ereignisse
- ... finanziell gesichertes Alter
- ... Religion / Glaube
- ... Kinder haben

Einstellungen zum Lesen ...

... „Längeres Lesen strengt mich zu sehr an.“

... „Beim Lesen habe ich oft das Gefühl, dass ich dabei zu viel Zeit brauche.“

Mediennutzung ...



24% „Lese Freunde“



- / mehrheitlich weiblich
- / älter
- / durchschnittliche Bildung
- / durchschnittliches Einkommen

Stellenwert Bücher ...

... **die Hälfte** liest **mehrmals pro Woche** oder **täglich** Bücher.

... jede(r) **Sechste** kauft im Jahr **mehr als 10 Bücher**.

... Buchlektüre soll **spannend** sein, vom **Alltag ablenken**, zum **Denken anregen**, **lustig/humorvoll** sein, **Identifikationsmöglichkeiten** bieten

Interessen und wichtiges im Leben ...

- ... Menschen, Alltagsfragen
- ... Literatur, Kunst und Kultur
- ... Geschichte / Philosophie / Religion
- ... Natur, Reisen
- ... Bildung und Wissen

Einstellungen zum Lesen ...

... „Auf gedruckte Bücher würde ich nie verzichten.“

... „Wenn ich mich entspannen möchte, dann lese ich.“

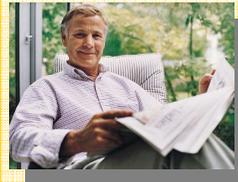
... „Bücher gehören zu meinem Leben einfach dazu.“

Mediennutzung ...



20%

„Informationsaffine“



- / mehrheitlich männlich
- / etabliert
- / höhere Bildung
- / höheres Einkommen

Stellenwert Bücher ...

... **jeder Dritte** liest **mehrmals pro Woche** oder **täglich** Bücher.

... jeder zehnte kauft im Jahr **mehr als 10 Bücher**.

... Buchlektüre soll **realistisch** und **faktenreich** sein, zum **Denken anregen**, **aktuelle politische** und **soziale Probleme behandeln**.

Interessen und wichtiges im Leben ...

- ... breites Themeninteresse
- ... Erfüllung in der Arbeit
- ... Erfolg im Beruf
- ... Bildung und Wissen
- ... Urlaub / Reisen

Einstellungen zum Lesen ...

... „Lesen bedeutet für mich immer **Informationsaufnahme**, zur **Entspannung ist das nichts**.“

... „**Ich kann mir durchaus vorstellen, Bücher auch als E-Books zu lesen**.“

... „**Es kommt mir auf den Inhalt an**.“

Mediennutzung ...



12%

„Vielmediennutzer“



- / mehrheitlich weiblich
- / eher jünger
- / höhere Bildung
- / höheres Einkommen

Interessen und wichtiges im Leben ...

- ... breites Themeninteresse
- ... Erfüllung in der Arbeit
- ... Erfolg im Beruf
- ... Kreativ sein
- ... Bildung und Wissen

Stellenwert Bücher ...

... mehr als zwei Drittel liest **mehrmals pro Woche** oder **täglich** Bücher.

... jeder Fünfte kauft im Jahr **mehr als 10 Bücher**.

... Buchlektüre soll **spannend** aber auch **lustig** sein, **aktuelle politische** und **soziale Probleme behandeln**, **fremde Kulturen** und **andere Zeiten** zeigen.

Einstellungen zum Lesen ...

... „Ich lese gerne online.“

... „Es macht mir Freude, ein schön gestaltetes Buch in die Hand zu nehmen.“

... „Lesen brauche ich zur Unterhaltung.“

... „Es kommt mir auf den Inhalt an.“

Mediennutzung ...



11% „Elektronikaffine Mediennutzer“



- / drei Viertel männlich
- / eher jünger
- / durchschnittliche Bildung
- / durchschnittliches Einkommen
- / höherer Migrantenanteil

Interessen und wichtiges im Leben ...

- ... Sport, Beruf, Liebe und Sexualität
- ... sicherer Arbeitsplatz
- ... Anerkennung bei Freunden
- ... viel Freizeit
- ... hohes Einkommen / Reichtum, Luxus

Stellenwert Bücher ...

... nur **jeder Siebte** liest **mehrmals pro Woche** oder **täglich** Bücher.

... nur jeder 25. kauft im Jahr **mehr als 10 Bücher**.

... keine besondere Erwartung an Buchlektüre

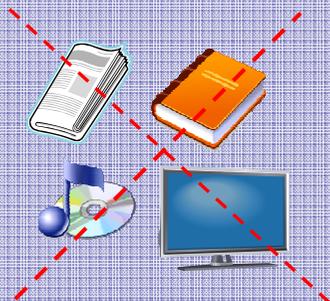
Einstellungen zum Lesen ...

... „Durch Internet, Radio und TV kann ich mich schneller über das Wichtigste informieren als durch Lesen.“

... „Bücher brauchen zu viel Platz.“

... „Kann mir durchaus vorstellen, Bücher auch als E-Books zu lesen.“

Mediennutzung ...



8%

„Medienabstinente“



- / sowohl männlich als auch weiblich
- / durchschnittliche Altersverteilung
- / einfachere Bildung
- / niedrigeres Einkommen
- / hoher Migrantenanteil

Interessen und wichtiges im Leben ...

- ... nichts besonderes, höchstens:
- ... Sport
- ... schöne Wohnung
- ... eine Arbeit, die Spaß macht
- ... gutes Essen und Trinken

Stellenwert Bücher ...

... **jeder Zweite** liest **nie** Bücher.

... nur **jeder Achte** kauft im Jahr **mehr als 10 Bücher**.

... keine besondere Erwartung an Buchlektüre, am **ehesten spannend**.

Einstellungen zum Lesen ...

... „*Längeres Lesen strengt mich zu sehr an.*“

... „*Bücher brauchen zu viel Platz.*“

... „*Bücher sind heute nur Ballast.*“

(5) Fazit und bildungspolitische Implikationen

Fazit 1: Die zentrale bildungspolitische Herausforderung: Jeder Vierte liest nicht.

- Ein (viel zu) großer Teil der Bevölkerung bleibt damit außen vor, wenn es um schriftliche Kommunikation geht.
- Das betrifft alle Bereiche des beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Lebens.

Fazit 2: „Die Lesekultur“ in Deutschland ist zunehmend segmentiert – wobei die „Lese-Mittelschicht“ im Schwinden begriffen ist.

- Souveräne, engagierte Viel-Leser sind Nutznießer und Akteure der elektronischen Medienrevolution
- Gelegenheitsleser lesen immer weniger
- Die Zahl der Nicht-Leser bleibt konstant

Fazit 3: Die Renaissance der Lesemedien in ihrer Wertschätzung – immer mehr Menschen finden Lesen grundsätzlich „wichtig“ - steht im Widerspruch zur Alltagspraxis:

- Immer seltener bekommen Kinder und Jugendliche Bücher geschenkt.
- Die Zahl der Bücher pro Haushalt sinkt.
- Das Lese-Zapping, das Überfliegen von Texten, nimmt zu.

Fazit 4: „Lesen am Bildschirm“ ist im Alltag der Deutschen angekommen. Auch, wenn es längere Texte betrifft.

- Dennoch möchte die Mehrheit der Deutschen nicht auf gedruckte Bücher verzichten. Die Deutschen benennen – zumindest derzeit – explizit drei Print-Vorteile:
 - Vertrauenswürdigkeit
 - Vermitteln von Orientierung beim Lesen
 - Mobilität

Fazit 5: Die deutsch-sprechenden Migranten mit hohen Bildungsabschlüssen nehmen aktiv an der Lesekultur in Deutschland teil: Sie greifen sogar etwas häufiger zum Buch als Deutsche ohne Migrationshintergrund.

- Der Faktor „Deutsche Sprachkompetenz“ bzw. Bildung ist entscheidend für eine erfolgreiche Lesesozialisation. Nicht der Faktor „Migrationshintergrund“.

- Die Analyse: Was leistet die Studie „Lesen 2008“ für eine strategisch ausgerichtete Bildungspolitik?
- Der Kernpunkt: „Lesen 2008“ kartografiert die „Schere“ zwischen Lesern und Nichtlesern.
- Diese „Schere“ ist Konsens in der Forschung (PISA, Jugend und Medien, Eurobarometer 2008 etc.) und wird durch „Lesen 2008“ bestätigt.
- Darüber hinaus zeigt „Lesen 2008“ deutlicher als zuvor den Verlauf dieser Schere.

- Neben dem aktiven Leseverhalten ist das Bewusstsein in der Bevölkerung für die Bedeutung des Themas Lesen ein wichtiger Indikator für die Verortung von Leseförderungs-Projekten.
- Dies betrifft insbesondere die Lese-Mittelschicht: Menschen, die gelegentlich lesen und das Thema wichtig finden.
- Neben der nach PISA stark schul-fokussierten Leseförderungsdebatte kommen durch die Studie „Lesen 2008“ zentrale weitere Lesesozialisations-Indikatoren (erneut) in den Blick: Die Rolle der Familie, die Leseförderungs-Infrastruktur in den Haushalten.
- Die durch die PISA -Debatte oft pauschal mit dem Etikett „Nichtleser“ belegte Gruppe der Migranten muss differenzierter betrachtet werden: Insbesondere die Gruppe der bildungsorientierten, deutschsprachigen Migranten bildet eine neue „Lese-Mittelschicht“ in Deutschland.
- „Lesen 2008“ verortet die Lesekultur im Umfeld der Medienkultur auf aktueller Datenbasis: Zur Vermittlung von Lesekompetenz ist der Zugriff auf elektronische Medien unabdingbar.

- Die Operationalisierung: die Studie im Kontext des Projekt- und Maßnahmenspektrums von Bund und Ländern.
- Die Ergebnisse der Studie „Lesen 2008“ stützen und bestätigen die strategischen Leitlinien auf der Basis einschlägiger Studien („Education at a glance“ 2006 sowie „Bildung in Deutschland 2008“), die auf dem Bildungsgipfel im September 2008 von Bund und Ländern formuliert wurden.

- **Ohne Sprachförderung keine erfolgreiche Leseförderung:** Unter dem Leitwort „Sprache als Schlüssel zum Erfolg“ ist das Ziel, sowohl die Analyse im Rahmen von Sprachstandfeststellungen als auch das Projektspektrum (Ausbau der Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Grundschule) auszuweiten.
- **Ohne verstärktes Investment keine erfolgreiche Leseförderung:** Zum dringend notwendigen Ausbau der Leseförderungs-Infrastruktur insbesondere im frühkindlichen und schulischen Bereich wird angestrebt, bis 2015 10 Prozent des Bruttoinlandsproduktes in Bildung zu investieren.
- **Ohne Einbezug neuer Medien keine erfolgreiche Leseförderung:** Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher, aber auch der Grundschulkräfte im Bereich Medienpädagogik.

- Die Ergebnisse der Studie „Lesen 2008“ sind darüber hinaus eine bildungspolitische Benchmark: Laut OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ (2006) gehörte Deutschland zu den vom demografischen Wandel am stärksten betroffenen Ländern. Diese Studie attestierte: Für diesen Wandel ist Deutschland mit seinem derzeit hohen Bildungsstand in der Erwachsenenbevölkerung (noch) gut gerüstet.
- **Es ist die zentrale wirtschafts- und gesellschaftspolitische Aufgabe, Deutschland weiterhin zukunftsfähig zu halten: Auf der Basis einer lebendigen Lesekultur.**