

PISA lesen

Bernd Switalla, Universität Bielefeld

Zuerst erschienen in UNIVERSITAS *online* 2002,
<http://www.hirzel.de/universitas>.
Mit freundlicher Genehmigung des Verlags auch unter
<http://www.messen-und-deuten.de/pisa/biblio.htm>.

0. PISA: Konsequenzen — und Implikationen

Im diesjährigen Februarheft der Zeitschrift MERKUR nimmt der Mitherausgeber Karl Heinz Bohrer zu den Ergebnissen der PISA-Studie zur *Lesekompetenz* (Deutsches PISA-Konsortium 2001) in einer Weise Stellung, die für die bildungskritische Rezeption leider auch unter Kulturwissenschaftlern nachgerade exemplarisch ist: man diskutiert praktische Konsequenzen der Studie, ohne ihre theoretischen Implikationen reflektiert zu haben — und engagiert sich einigermaßen aufgeregt bei der Ursachenforschung.¹ Es sind nun aber eben die literalitäts-, text-, sprach- und verstehens-theoretischen Voraussetzungen der Studie, die gleichermaßen zur Sprache gebracht werden sollten, wenn denn die Reichweite und Tragfähigkeit der Teilstudie angemessen bewertet werden soll. In den Text der Studie nur das hinein zu lesen, was man gerne herausgelesen haben möchte, ist leider nur ein Fall derjenigen Praxis des Lesens, die R. Rorty eher ironisch als einen Verstoß gegen das Prinzip nichtselektiver Lektüre des Textes charakterisiert hat (Rorty 1994) — also nachgerade PISA-verdächtig.

PISA erforscht u.a. den Stand der Entwicklung von Lesekompetenz bei 15-Jährigen. Als *Lesekompetenz* wird dabei eine bestimmte Art und Weise des verständigen Umgangs mit und des Erkenntnis fördernden Lernens aus bestimmten Texten verstanden. Dabei

¹Bohrer schreibt: „Der Befund, dass deutsche Schüler der unteren Altersklassen weltweit das Schlußlicht in mathematischer und sprachlicher Kompetenz bilden, hat die pädagogischen Sachverständigen beunruhigt. Nun ließe sich dieser Befund mit dem Hinweis relativieren, dass bei der Statistik die nichtgelungene soziale Integration der Einwandererkinder den Ausschlag gegeben habe. Diese halbe Erklärung wird jedoch zweifelhaft, wendet man einmal das Kriterium der sprachlichen Kompetenz auf die Universitäten beziehungsweise deren philologische Fakultäten an, wo es das eigentliche Apriori zu sein hätte. Das Ergebnis ist in einem Satz zusammenzufassen: Die jahrelange Herrschaft der Didaktiker hat verheerende Wirkungen erzielt, nämlich die Fähigkeit unterhöhlt, komplexe Sprache passiv und aktiv zu verstehen.“ (Bohrer 2002, S. XXX)

bildet die kognitionswissenschaftliche Text-, Lese- und Verstehenspsychologie den theoretischen Bezugsrahmen. In der Perspektive dieser textpsychologischen Forschung meint man mit Bezug auf entsprechende empirische Untersuchungen feststellen zu können, dass 15-jährigen deutschen Schülern der Umgang mit Texten deutlich schwerer fällt als gleichaltrigen Schülern anderer Nationen. Nur — wie tragfähig ist dieser Bezugsrahmen?

Die empirie- und konzeptkritische Rekonstruktion der Analyse und Diagnose der Lesekompetenz zeigt, dass PISA auf theoretischen Voraussetzungen basiert, die (um es in einer verbindlichen Form auf den Punkt zu bringen) nicht unbedingt unstrittig sind:

1. Das Lesen wird als ein mentaler Prozeß, nicht aber als ein symbolische Praxis verstanden.
2. Der Leser wird als eine Textinformationen verarbeitende Instanz, nicht aber als eine literal befähigte Person wahrgenommen.
3. Der Leseforscher präsentiert sich als Empiriker, der praktisch zum Teil im Widerspruch zu seinen eigenen verstehenspsychologischen Grundannahmen handelt.
4. Die zugrunde gelegte Rahmentheorie des Verstehens beinhaltet ein medienindifferentes Konzept des Bewusstseins.

1. Ein Begriff des Lesens

Sehr viel mehr als die PISA-Experten selbst anzunehmen scheinen, favorisiert das Konzept der Lesekompetenz ein durchaus schulisches Ideal der Lese- und Rezeptionsfähigkeit. Der Umgang mit Texten, das Lernen aus Texten wird als ein Prozess wahrgenommen, bei dem es in erster Linie darauf anzukommen scheint, den wesentlichen Inhalt des Textes und die wirkliche Absicht des Autors des Textes zu erkennen, beides im Gedächtnis zu speichern und zu einem geeigneten Zeitpunkt in einer angemessenen Form wiedergeben zu können; und das etwa bei der Beantwortung von Textaufgaben im Rahmen von Verstehensexperimenten. Den Maßstab für das Gelingen des verständigen Umgangs mit dem Text bildet dabei das authentische Verstehen des Textes seitens der *Lesekompetenz*-Experten: der lernende Leser zeigt dann ein angemessenes Leseverständnis, wenn er bestimmte textanalytische Aufgaben in der Perspektive ihrer Konstrukteure mehr oder weniger angemessen lösen kann. Solche Aufgaben

können sich auf unterschiedliche *Aspekte des Lesens* beziehen und können unterschiedlich schwierig sein. Ein Aspekt des Lesens ist das *Ermitteln von Informationen*, ein anderer etwa der des *Entwickelns eines allgemeinen Verständnisses des Textes*; ein dritter und vierter sind die *Reflexion des Inhaltes des Textes* bzw. *seiner Form*. Die Schwierigkeitsgrade lassen sich unterscheiden: relativ einfach mag es zum Beispiel sein, bei bekannten Texten das *Erkennen des Hauptgedankens des Textes* oder der *Intention des Autors* zustande zu bringen; sehr viel höher wird die Anforderung an die Verstehensfähigkeit sein, *wenn ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes* verlangt wird, *dessen Format und Thema unbekannt sind* (PISA 2001, S. 82 ff.).

Der verständige PISA-Leser soll eine Person sein, die mit bestimmten Sorten von *kontinuierlichen* (literalen) oder *nicht-kontinuierlichen* (notationalen und graphischen) Texten in einem Sinne reflexiv umzugehen weiß; eine literalisierte Person, die gewisse, im Unterricht zu entwickelnde und zu fördernde textanalytische Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt. Sie ist dann *lesekompetent*, wenn sie imstande ist, zu verstehen was ein *Text* sagt und wie er es sagt, was ein *Autor* will und wie er es mitteilt, wie der *Inhalt* des Textes auf seine *Form* zu beziehen, wie die *Botschaft* des Textes vor dem Hintergrund des eigenen *Vorwissens* zu verstehen sei usw. Dieser *Leser* scheint als eine Person konzeptualisiert zu sein, deren Verschwinden Bildungssystemkritiker gelegentlich so vehement beklagen: als der Jugendliche, der in eine seiner eigenen intermedialen (vgl. Bolter/Grusin 1999; Johnson 1997; Manowich 2001) Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt ferne reine Printmedienwelt hineinsozialisiert wird; und zwar so, dass er sich einen ganz bestimmten Habitus der Lektüre von Texten anzueignen hat.²

Wie soll man sich diesen Prozeß des Lesens nach PISA näherhin vorstellen? Die Experten orientieren sich am Prozessverständnis der *textpsychologischen* Forschung (Schiefele 1996; Kintsch 1998; Christian/Groeben 2001): Was der Leser tut ist das eine, und was sein Kopf tut, das andere. Lesen ist für die PISA-Experten im wesentlichen kein literaler, sondern ein mentaler Prozess; im Kopf passiert, was wirklich zählt.³ Das verständige Lesen soll als eine Art

²Die begriffliche Enge dieses Verständnisses des Lesens wird deutlich, wenn man sich die Geschichte der Kulturen, Traditionen, Stile und Praktiken des Lesens, der Lektüre vergegenwärtigt (exemplarisch Cavallo/Chartier 1999; Chartier 1995; Darnton 2000; Manguel 1998; Petrucci 1999).

³Bei der Rekonstruktion des Prozessverständnisses beziehe ich mich im wesentlichen auf die theoretischen Darstellungen von Schiefele (1996) und von Kintsch (1998). Die Beschreibungen der PISA-Experten selbst (Deutsches PISA-Konsortium 2001 sowie Baumert/Artelt/Klieme/Stanat 2001) sind text- und kognitionstheoretisch gesehen begrifflich nicht immer eben klar. Möglicherweise haben sie adressatenorientiert

Informationsverarbeitung aufgefasst werden können. Beim Lesen wird, abhängig von den Leseabsichten und den bereits verfügbaren Vorinformationen, in mehreren Schritten eine *Textrepräsentation im Gedächtnis* aufgebaut: erst muss eine *wörtliche Repräsentation*, dann eine *bedeutungsbezogene* und schließlich eine *wissensbezogene mentale Repräsentation* des Textes gebildet werden. Das bedeutet: der Leser liest aus der linearen (der *syntaktischen*) Abfolge und Gliederung der Textelemente die *zugrunde liegende Bedeutungsstruktur* (die Semantik) des Textes heraus und erzeugt dann, unter Rückgriff auf sein eigenes sachliches wie sprachliches Vorwissen den situativen Sinn (die Pragmatik) des Textes. Der lesende Kopf erschließt aus der Oberflächengestalt der Sätze des Textes das ihnen tiefenstrukturell gewissermaßen inhärente Gefüge der Aussagen und Annahmen und gleicht dieses mit den im Kopf bereits vorhandenen Gedanken ab.

Eine eher oberflächliche Rekonstruktion des PISA-Verständnisses des Lesens als eines Textverstehens, sicher. Aber schon sie zeigt zweierlei: Erstens handelt es sich um eine Prozessbeschreibung des Lesens, die einer impliziten Strukturbeschreibung des Textes analog ist; die Prozessbeobachtung wird mit der Strukturanalyse verwechselt. Zweitens handelt es sich um ein Konzept des Lesens, das dem Programm des Syntaktizismus entspricht; das Lesen soll als ein Vorgang begriffen werden können, bei dem man (Schrift-)Zeichenfolgen erst der Form, dann dem Inhalt, dann dem Sinn nach versteht. Beide Vorannahmen sind text-, schrift- und sprachtheoretisch gesehen alles andere als selbstverständlich⁴ — von den kognitions- und neurowissenschaftlichen Problemen dieses Prozessverständnisses ganz zu schweigen. Es sind gehörige neuro-, bewusstseins- und literalitätstheoretische Zweifel daran angebracht, den Prozess des Lesens mit einer wie auch immer *implizit* im Kopf des Lesers ablaufenden Textanalyse und Sprachanalyse gleichzusetzen, die der Wissenschaftler *explizit* praktiziert, wenn er auf eine begründete Beschreibung von Form, Gehalt und Intention des Textes aus ist. Kurz — das Lesen des Textes, die *Text-Leser-Interaktion*, ist etwas anderes als seine wie auch immer reflektierte und konzeptualisierte Deskription, Interpretation und Analyse. Das Zusammenspiel von Medium, Bewusstsein und Gehirn ist ein

verständlich zu schreiben versucht (und eben damit das verstehens- und texttheoretische Alltagswissen ihrer Leserschaft mehr als es ihnen lieb sein dürfte, bestätigt).

⁴Das *Regelfolgen*, das Knowing How, ist auch beim Verstehen der Texte kein internalisiertes *Regelbeschreiben*, kein Knowing That. Und es schreitet auch nicht von der Syntax über die Semantik zur Pragmatik der Texte fort. Offensichtlich hat auch die Verstehenspsychologie sensu Kintsch den linguistischen Syntaktizismus keineswegs hinter sich gelassen (vgl. dagegen Brandom 1998, Brandom 2000; Esfeld 2002; Schneider 1992) sowie in einer engeren textwissenschaftlichen Perspektive Feilke 2000).

anderes, als es die Textpsychologie ihrerseits modelliert. Was im Gehirn geschieht, während das Bewusstsein tätig ist, während die Person liest, das ist (soweit es bis heute verstanden ist) nicht mit einem Verstehensmodell verständlich zu machen, das die Praxis der Lektüre des Textes mit seiner dekontextualisierten Interpretation verwechselt.⁵

Denn das Lesen ist eine situierte literale Praxis. Der Leser schlägt eine Brücke zwischen den Verstehensangeboten des Textes und seiner eigenen Verstehensfähigkeit, eine Brücke zwischen der Sprache und der Welt des Textes und seiner eigenen Welt und Sprache. Er rekonstruiert die Intention des Textes, indem er beim Lesen sein Text-, Sprach- und Weltwissen ins Spiel bringt. Dabei gleicht das Verstehen in einem gewissen Maße einem Wiedererkennen; einem Wiedererkennen, das nicht nur den Inhalt des Wiedererkannten, sondern auch die Form des Wiedererkennens zugleich aktualisiert — und modifiziert. Der Prozeß des Lesens schließt die Anwendung von Mustern, von Schemata des Wiedererkennens ein — und hat nicht selten deren Veränderung zur Folge. Und selbstverständlich hängt der Umgang mit dem Text von der Situation, dem Problem, dem Kontext ab — er ist die Antwort darauf. Einen Text verständig lesen zu können, schließt selbstverständlich auch die Kenntnis situations-, problem-, kontextspezifischer Bedingungen und Folgen der Interpretation und der Formulierung von Texten ein. Nur wenn ich die relevanten Formen und Muster von Texten kenne, bin ich imstande, verständig zu lesen. Das Lesen ist überdies eine kulturell etablierte Praxis. Sie ist abhängig von den Intentionen, Interessen, Gewohnheiten und Traditionen der Lektüre. "Wir lesen Texte stets vermittelt durch andere Texte, Menschen, Obsessionen, Informationen etc. und lassen uns überraschen; und hoffen dabei vielleicht, daß der Text einen veranlassen wird, etwas anderes zu wollen; einem also helfen mag, seine Absichten und damit sein Leben zu verändern" (Rorty 1994).

Wie rekonstruiert, wie modelliert PISA diese situierte kulturelle Praxis? Es lohnt sich, genauer hinzusehen, um die Konsequenzen für das experimentelle Design und für die empirische Analyse besser erkennen zu können. Was tut der Leser, und was für ein Leser ist das? Was heißt es, *Lesekompetenz* zu besitzen?

⁵Vgl. insbesondere die vorzügliche Studie von Gross (1994). Zur kultur-, kognitions- und neurowissenschaftlichen Lese- und Literalitätsforschung insgesamt siehe: www.netzkasten.de/lesen/ — ein studentisches Projekt an meinem Bielefelder Lehrstuhl. Dort finden sich zahlreiche Literaturverweise.

2. Ein Bild des Lesers

Was der Leser in der Perspektive der PISA-Forscher vor sich zu hat, ist der Text auf dem Papier, ist so etwas wie eine *Textoberfläche*.⁶ Zunächst verwandelt das Bewusstsein des Lesers diese äußere Textgestalt in eine *wörtliche Repräsentation* im Bewusstsein; sie *bildet*, so heißt es in der PISA-Studie, *die Textoberfläche ab*. Sodann bildet das Bewußtsein davon eine *propositionale Repräsentation*; sie beinhaltet die Bedeutung eines Textes. Sie *beruht auf der Textbasis und ist das Ergebnis der semantisch-syntaktischen Verknüpfung aufeinander folgender Sätze bzw. Textteile*. Im Gegensatz zur wörtlichen Repräsentation wird hier die Bedeutung des Textes *abgebildet, allerdings wird diese nicht mit externen Informationen verknüpft*. Nachdem die *Bedeutung des Textes* mental gebildet worden ist, setzt die Bildung der *situativen Repräsentation* ein; sie wiederum ist ein *Abbild bzw. mentales Modell der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse*. Sie *entsteht, wenn die Textinformation in das Vorwissen des Lesers integriert wird, und stellt die höchste Form des Textverständnisses dar*. Der Leser versteht den Text nicht nur, sondern entwickelt auch ein *inneres Abbild oder Modell der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse*. Hier kommt es zu einer *subjektiven Rekonstruktion der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse, indem die Textinformation aktiv mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt wird*. Das Lesen des Textes soll sich *im Kopf* des Lesers also gewissermaßen in der Form einer mehrstufigen *repräsentationalen* Prozesses abspielen, der von der Identifizierung der Formen über die Erkenntnis der Inhalte bis hin zu deren Integration in bereits vorhandene Wissensbestände *des Gedächtnisses* reicht. Aber wie hat man sich das vorzustellen?

In der Perspektive der der PISA-Forschung jedenfalls programmatisch und konzeptionell zugrunde liegenden, kognitivistischen Text- und Verstehenspsychologie (vgl. insbesondere Kintsch 1998) handelt es sich dabei auf den ersten Blick um Prozesse der *Informationsverarbeitung*: das den Text verarbeitende Bewusstsein des Lesers übersetzt *Textinformationen in mentale Repräsentationen*. Aber was sind *mentale Repräsentationen*? Wie sind sie fassbar, und wie darstellbar? Auf den zweiten Blick zeigt sich (und diesen Sachverhalt exemplifizieren besonders deutlich die Beispiele in Kintsch 1998 und in Schiefele 1996), dass es sich dabei um nichts anderes als um (gelegentlich analytisch nicht einmal angemessen) formalisierte Notationen propositionaler und intentionaler Gehalte und Strukturen der Texte selbst, treffender: der Interpretation von Texteinheiten handelt. Der Prozess, sprachliche Abbilder von

⁶Kursiv gesetzt sind im Folgenden Zitierungen der PISA-Autoren.

Gedanken *aus Texten zu extrahieren*, wird mitnichten als ein *Prozeß der kognitiv-konstruktiven Text-Leser-Interaktion* rekonstruiert (wie ihn sich etwa Groeben vorstellt; vgl. Christmann/Groeben 2001); er wird vielmehr mit bestimmten notationalen Usancen bei der Darstellung der literalen, der grammatischen und der logisch-semantischen Strukturen verwechselt, die der Analytiker zwecks besserer Verständlichkeit nicht des *Textes selbst*, sondern der Argumentation über *Textverständnisse* anwendet. Kurz — der Blick in den Kopf des Lesers ist bewusstseinstheoretisch gesehen eine Fiktion.

Er ist überdies schrift-, text- und sprachtheoretisch gesehen eine Illusion. Denn die Vorstellung, der Kopf denke, wie der Sprecher spricht, nur eben in der *reinen Sprache des Geistes*, auf *Mentalesisch*⁷, diese text- und verstehenspsychologische Vorstellung beruht auf einem Missverständnis der *symbolischen Existenz des Geistes*: die *propositionalen* Formen und Strukturen des Denkens sind nichts *hinter* der Sprache und der Schrift, sondern sie verdanken sich einem höherstufigen Denken, das sich ohne Schrift und Sprache gar nicht hätte entwickeln können (vgl. Kraemer 1994 und besonders Stetter 1997). Die kanonische PISA-Verstehenspsychologie projiziert in den Kopf des Lesers, was in der Interaktion zwischen dem Bewusstsein und seiner symbolischen Umwelt entsteht — das zeichenvermittelte Denken. Sie entkulturalisiert, enthistorisiert und entästhetisiert dabei den Leser als Person. Die literale Praxis der Lektüre und der Interpretation wird gewissermaßen entpragmatisiert. Der Leser tut und kann mehr und anderes, als uns die aktuelle textpsychologische *Leseforschung* weismachen möchte. Erst wenn man den Blick so weit verengt hat, dass man von den situativen, den sozialen und den historischen Aspekten des Umgangs mit Texten abzusehen weiß (dagegen z.B. Illich 1991), kann man mit dem repräsentationalistisch verengten Bild etwas anfangen, das den Leser zu einem Zombie macht, vor dessen *geistigem Auge* ein *reiner Text* erscheint.⁸

3. Eine verstehensanalytische Empirie

PISA testet die Fähigkeit eines *verstehenden Umgang mit Texten* bei Fünfzehnjährigen mit Textverstehensaufgaben, die entweder Antwortauswahlen oder offenere Antworten zu vorgegebenen Texten und Textelementen zulassen. Der so provozierte Umgang mit

⁷D. Dennett hat diese Illusion angemessen ironisiert: Dennett 1996, 1997, 1998.

⁸Chartier hat diese auch für das Gegenstandsverständnis der Textlinguistik grundlegende theoretische Fiktion nachdrücklich in Frage gestellt: der Leser hat keinen Text pur vor sich – so wenig wie der Autor das Buch schreibt, mit dem sich der Leser bei der Lektüre beschäftigt. (Chartier 1995).

bestimmten *Arten von Texten* soll die *Lesekompetenz* der Probanden unter verschiedenen *Aspekten des Lesens* auf unterschiedlich hohen *Kompetenzstufen* zu unterscheiden, zu bestimmen, zu beurteilen und zu bewerten gestatten. Die wissenschaftliche Grundlage für die kompetenzdiagnostische Empirie bildet das textpsychologische Konzept einer *theoretischen Struktur des Lesekompetenz in PISA*.⁹ Typische Testaufgaben und Aufgabenlösungen werden (auch via Internet¹⁰) jedermann zugänglich zur Diskussion gestellt. Die PISA-Rezipienten haben also in einem gewissen Umfang die Möglichkeit, die Erläuterungen der Aufgaben, der Lösungen und ihrer Bewertungen nachzuvollziehen und sie hinsichtlich ihres deskriptiven und evaluativen Gehalts kritisch zu prüfen.¹¹

Die Analyse und Interpretation der Erläuterungen verschiedener *Items*, dass das *Lesekompetenz-Expertenteam* selbst gewisse interpretations-, text- und sprachtheoretische Probleme damit hat, die Anforderungen des verständigen Umgangs mit den Texten und mit den Aufgaben zu den Texten angemessen zu charakterisieren. Betrachten wir eines dieser *Beispielitems* exemplarisch. Es geht das Verständnis des narrativen Textes *Das Geschenk* und um die auf sein Verständnis bezogenen *Beispielaufgaben Frage 31 bis Frage 33*.¹² Es handelt sich um einen (man mag vermuten: für Lesebücher der Sekundarstufe I typischen) literarisch-ästhetischen Text, dessen Verständnis entsprechende Lektüre- und Verstehensgewohnheiten, insbesondere ein entwickeltes Verständnis ästhetischer Sujets und Bilder voraussetzt. Da ist eine komplexe menschliche Problemsituation wieder zu erkennen, mit der eine bestimmte Person zurecht zu kommen hat — und zurecht kommt. Es ist zu erkennen, dass die Darstellung des Erlebens und Handelns der Person die Form einer Erinnerung an eine ihr widerfahrene Geschichte hat — einer Erinnerung allerdings, die in der Third-Person-Perspektive vergegenwärtigt wird. Nachzuvollziehen ist dabei der besondere Modus des Erinnerns: Es spricht eine innere Stimme, sie erinnert das ganze situative Szenario wie in einem *Inneren Monolog*. Wieder zu erkennen (oder zu lernen!) ist also das ästhetische Schema der komplexen narrativen Organisation der Geschichte, die der Text vergegenwärtigt. Aber das Verständnis des Textes setzt nicht nur eine entwickelte narrative Kompetenz voraus. Es erfordert eine erhebliche Vertrautheit mit der besonderen sprachlichen Diktion, mit den sprachlichen Bildern, mit dem expressiven Vokabular, das zu verwenden der Autor des Textes den Erzähler der Geschichte

⁹PISA 2001; 82.

¹⁰<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/pdfs/beispielaufgaben>

¹¹PISA erhebt aber nicht das Aufgaben- und Situationsverständnis, nicht das reflexive Problemlösungswissen seiner Testpersonen.

¹²PISA-Internet-Quelle : www.nrw1.de/service/Brennpunkt/PISA/geschenk.pdf.

autorisiert. Zum Beispiel mit Bildern, die starke visuelle Assoziationen evozieren, deren Aktualisierung eine intermediale Wahrnehmungsfähigkeit einschließt (Assoziationen mit entsprechenden Spielfilmszenarien zum Beispiel).

Schon diese schlichte Erläuterung der Verstehensanforderungen für Rezipienten des Aufgabentextes macht deutlich, dass einen entsprechenden Test zu konstruieren, keine einfache Angelegenheit gewesen sein mag. Aber wie testen die PISA-Experten in diesem Fall die Lesekompetenz? Item *F 31* provoziert Argumentationen über Interpretationen zweier fiktiver Leser des Textes, genauer: Argumentationen zu Argumentationen über Interpretationen des Textes; denn die Testpersonen sollen mit Bezug auf *Informationen aus der Erzählung* Stellung nehmen zu Stellungnahmen zu bestimmten Aspekten des Textverständnisses. (Was zweifellos schon eine höherstufige Interpretationskompetenz ausmacht.) Dabei geht es auf den ersten Blick um die Fähigkeit zur Einschätzung von Beurteilungen moralisch-ethischer Kompetenzen derjenigen Person, von der die besagte Geschichte handelt; auf den zweiten selbstverständlich auch — und das setzt ja eine Stellungnahme zu Stellungnahmen voraus — um das Verständnis der narrativen Logik im oben erläuterten Sinne.

Die Komplexität der Problemstruktur der *Frage 31* lässt sich etwa so skizzieren:¹³

Das Szenario: Zwei fiktive LeserInnen nehmen wertend Stellung zu moralischen bzw. Empathieaspekten des Verhalten der *Frau in der Erzählung*. Die eine Person vertritt den *Standpunkt*:

Ich finde, die Frau in der Erzählung ist herzlos und grausam -

die andere den *Standpunkt*:

Ich finde, sie ist ein sehr mitfühlender Mensch.

Die Aufgabe: Es ist zu zeigen, wie beide Personen ihren *Standpunkt rechtfertigen können* — und zwar unter Bezugnahme auf *Informationen aus der Erzählung*.

Die *Absicht der Frage* soll dabei die sein, den Schüler dazu zu bringen, *über den Inhalt eines Textes zu reflektieren: sich auf einschlägige Informationen aus dem Text zu beziehen, um ein bestimmtes Argument zu belegen*.¹⁴

¹³Kursiv gesetzt sind wiederum wörtliche Zitierungen.

¹⁴Daß dies keineswegs eine simple Aufgabe ist, jedenfalls eine sehr viel komplexere, als die Experten mit ihren Kommentierungen selbst nahe legen, macht die logische Rekonstruktion der Aufgabe noch deutlicher: Die Testperson

- muss sich also auf eine diskursiv strukturierte (fingierte P1-P2-)Situation einlassen, bei der in der Perspektive von Person 1 hypothetisch dafür

Die Aufgabe kann *vollständig gelöst* oder *nicht gelöst* sein. Bei der *vollständigen Lösung* gibt die Testperson *Stellen aus der Geschichte* (...) *die belegen, dass die Frau herzlos und grausam ist.*¹⁵ So sollen zwei verschiedene, gleichermaßen *vollständige Lösungen* beispielsweise lauten können, *die Frau sei*

herzlos und grausam, weil ihr erster Gedanke ist den Panther zu töten

oder sie sei

herzlos und grausam, weil sie versucht den Panther zu erschießen.

Man fragt sich (keineswegs nur in diesem Fall), wie die Experten zu hier vorausgesetzten Verständnis des Textes gelangt sind und wie sie selbst auf die Aufgaben und auf die für sie denkbaren Lösungen und Lösungsbewertungen gekommen sind. Denn die Textoperationen, die die Schüler praktisch und reflexiv, implizit wie explizit vollziehen müssen, werden so ja noch nicht nachvollziehbar dargestellt. Es wäre aber wichtig zu wissen, welche Praktiken und Techniken des Lesens der Texte die Schüler kennen und anwenden können sollen, damit sie eine intentionale Lektüre zustande bringen. Man würde auch gerne dahinter kommen wollen, was für die Experten selbst denn die Gründe sein mögen, die beiden experimentell im Modus eines interpretativen Gedankenexperiments fingierten Interpretationsbehauptungen als gleichwertig anzusehen. Die Verfahren, Kriterien und Termini der *Item-spezifischen Beschreibungen* und Bewertungen und ihre Exemplifizierungen sind nämlich vage; plausibel sind sie bestenfalls auf der

argumentiert werden soll, welche Gründe für P1 dafür sprechen könnten, die Frau in der Erzählung als eine Person zu charakterisieren, deren Handeln, Reden und Denken (in der Perspektive von P1 oder der erzählenden Person oder eines Interpreten) die Zuschreibung eines Ausdrucks von Herzlosigkeit und zugleich von Grausamkeit rechtfertigen

- was einen Bezug zu den eigenen (oder den erwarteten) sozial-emotionalen Ausdrucksformen ethisch-moralisch zu bewertenden Handelns und Empfindens herstellen zu können einschließt und
- darüber hinaus einschließt, den Text der Aufgabe als eine (narrativ organisierte, also einen Handlungszusammenhang darstellende) Geschichte lesen, verstehen und bewerten zu können sowie
- sich, auch das selbstverständlich noch, zur Darstellungs- und Bewertungsperspektive des (fingierten) Erzählers der Geschichte reflexiv verhalten zu können - also
- auch die perspektivischen Akzentuierungen in der (bildlichen) Sprache des Erzählers bzw.
- der vom Erzähler fingierten, sich in der Perspektive einer dritten Person erinnernden ersten Person - verstehen und überdenken zu können;
- sie muss also bestimmte narrativ organisierte Muster der perspektivischen Vergegenwärtigung von Handlungszusammenhängen wiedererkennen, überdenken und bewerten können.

¹⁵Das kann sich, so heißt es in der Erläuterung, im Fall der ersten Person *auf ihre Absicht beziehen, den Panther zu erschießen. Oder darauf, daß sie tatsächlich auf ihn schießt. Kann Zitate oder dicht am Text bleibende Paraphrase verwenden.*

Ebene tentativer Intuitionen. (Und das ist keineswegs nur in diesem einen Fall so.) Wie etwa unterscheiden die PISA-Testauswerter zwischen der Verwendung von *Zitaten* und von *Paraphrasen*, und was für ein Konzept von *Bezugnahme* auf Textelemente ist dabei praktisch im Spiel?¹⁶ Inwieweit instantiiert die getroffene Auswahl von Schlüssel- und Parallel-*Stellen im Text* seitens der Testkonstrukteure nur einzelne wenige der denkbaren und überzeugenden Interpretationen des Textes; inwieweit handelt es sich in manchen Fällen nur um unkritische Projektionen des Expertentextlektüre auf den Text?¹⁷ Wo schließlich finden wir in der PISA-Lesekompetenz-Studie eine text- und verstehenstheoretisch angemessene Charakterisierung und Exemplifizierung genau derjenigen (inferentiellen Hierarchien von) Textoperationen, auf die es bei der Analyse und Konstruktion der Testaufgaben ankommt?¹⁸ Die der Studie zugrunde gelegte textpsychologische Rahmentheorie trägt in ihrer formalistischen Abstraktheit dazu nichts bei.¹⁹ Sie operiert ja mit einer heiklen Gleichsetzung des intuitiven Verstehens des Textes mit seiner reflexiven Darstellung. Sie legt es nahe, die diskursiven Techniken der intentionalen Interpretation von Texten mit den präreflexiven Praktiken der intentionalen Lektüre zu verwechseln — und diese wiederum einem (noch) nicht literalisierten Bewußtsein zuzuschreiben. Dabei spielt sich erst für den geübten Leser (und Schreiber) *im Kopf* ab, was der ungeübte Leser noch *auf dem Papier* zustande bringen muss: eine Lesen *zwischen den Zeilen*, das eine hoch entwickelte Kompetenz der *Arbeit im Text* voraussetzt. Die *Gedankensprache* des Lesens

¹⁶Der Satz *Sie ist großzügig, weil sie ihr Essen mit der Katze teilt* soll wohl ein Fall einer *dicht am Text bleibender Paraphrase* eines Satzes innerhalb des vorletzten Abschnitts des Textes sein — aber inwiefern erfüllt er das Kriterium einer (kontext-)nahen Paraphrase?

Und welchen argumentativen Status hat die Antwort mit so einer Paraphrase? Offensichtlich wird sie gestützt durch die komplexere Überlegung, daß wer in einer Situation *S* *x* tut, insofern großzügig ist, als er ein entsprechendes Verhalten (einem) anderen gegenüber äußert und daß man davon ausgehen kann, daß wer großzügig ist, auch Mitgefühl hat, also mitfühlend ist? Das würde bestenfalls bei einer bestimmten Interpretation des Handelns innerhalb der Geschichte gelten können; dann nämlich, wenn das aus der Geschichte herausgelesene (und in diesem Sinne: verstandene) Handeln von P2 für einen Interpreten eine Form von Großzügigkeit in einem bestimmten Bereich des Handelns und Empfindens zum Ausdruck bringen würde, die zugleich Mitgefühl exemplifiziert. Aber wann kann man das sagen? Die hier suggerierte Verallgemeinerbarkeit ist sicher eine prekäre Annahme.

¹⁷Die für die Wissenschaftler selbst im konkreten Fall bestehenden Lektüre- und Interpretationsspielräume werden nicht ausdrücklich dargestellt. Es scheint hier eher so zu sein, daß eine bestimmte *einsinnige* Lektüre- und Verstehenspraxis vorausgesetzt wird.

¹⁸Gemeint sind eben jene *hermeneutischen Operationen*, die wir anwenden, wenn wir *mit dem gewöhnlichen Grade des Verstehens nicht zu Rande kommen* (Schleiermacher), wenn wir uns in der *Kunst eines Lesens zwischen den Zeilen* üben (Nietzsche), wenn wir *die Frage* zu entdecken versuchen, *auf die der Text die Antwort ist?* (Marquardt) - Vergl. Rössler 1990.

¹⁹Eben Schiefele 1996, Kintsch 1998, zum Beispiel; auch Christmann/Groeben 2001.

beherrscht erst, wer im Laufe einer längeren literalen Sozialisation in der *Schriftsprache* über Texte nachzudenken gelernt hat.²⁰

Wie tragfähig ist die Empirie der *Lesekompetenz*-Forschung, wenn die Kritik (was meines Erachtens der Fall ist) für weitere Testaufgaben zutrifft? Spätestens auf der Ebene der Darstellung und der Bewertung der Testaufgabenlösungen sind die analytischen und begrifflichen Mittel der *Verstehentheorie* ja nicht mehr beliebig. Wenn die empirische Praxis dem theoretischen Bezugsrahmen nicht entspricht, wenn der Empiriker andere Dinge tut, als er denkt, dann sollte der diagnostische und prognostische Wert der Empirie angezweifelt werden können. Die Beweislast der Analyse verschiebt sich dann: im Zweifelsfall kommt es darauf an, *von Fall zu Fall* zu prüfen, inwieweit die verstehensanalytischen Intuitionen der Experten (mag sein: im Nachhinein) diskursiv überzeugend sein werden. Steht damit auch der verstehens-theoretische Bezugsrahmen der Studie selbst zur Disposition?

4. Eine verstehentheoretische Fiktion

Wo spielt sich das Lesen als ein verständiger Umgang mit Texten ab — und wie? Eine entscheidende Rolle sollen, folgt man dem Konzept der Verstehenspsychologie, bestimmte kognitive Prozesse spielen: mentale *Verstehensoperationen*. Sie machen aus dem *Text auf dem Papier*, den *Text im Kopf*, aus dem *Geschriebenen* das *Gemeinte*. Um was für Operationen handelt es sich, und was macht ihren kognitiven Status aus? Das Konzept des *Verstehens* von Kintsch (1998) kann für den Main Stream der deutschsprachigen Text-, Lese- und Lernforschung nach wie vor als exemplarisch gelten. Es ist jedenfalls dasjenige, auf das die *Lesekompetenz*-Experten des PISA-Studie ausdrücklich Bezug nehmen. Einen Text zu verstehen, aus einem Text zu lernen bedeutet nach Kintsch, mentale Repräsentationen des mit dem Text Gemeinten zu generieren, zu aktivieren und zu aktualisieren; solche mentalen Repräsentationen haben die Form von Propositionen. Und was insbesondere *propositionale* mentale Repräsentationen? Bei Kintsch herrscht da eine gewisse begriffliche Verwirrung: *Propositionen* sind erstens mentale, zweitens verbale und drittens notationale Entitäten: notationale Stilisierungen von Beschreibungen natürlich-sprachlicher Ausdrücke werden zu mentalen Repräsentationen stilisiert.

Und welcher Begriff von *Repräsentation* ist dabei im Spiel? Nicht geringer ist die Begriffsverwirrung, wenn man sich in dieser

²⁰Die *Internalisierung* bestimmter notationaler Techniken des reflexiven Verstehens der Texte könnte etwa mit Bezug auf Frawley untersucht werden: Frawley 1997; bes. 94ff.

Hinsicht an das Kintsch-konforme Konzept von Schiefele zu halten versucht, das ja das verstehenstheoretische Basiskonzept der *Lesekompetenz*-Teilstudie abgibt. Nach Schiefele (1996, S. 91 ff.) *erkennt der Leser die Bedeutung eines Textes und repräsentiert sie mental*, werden *Bedeutungsstrukturen repräsentiert*, wird (etwa durch den Text erworbenes) Wissen *im Gedächtnis* des Lesers *repräsentiert*, gibt es *zwei Formen der Repräsentation von Wissen (symbolische Repräsentationen in Form von Propositionen und analoge Repräsentationen in Form von mentalen Modellen)*, *sind propositionale Repräsentationen Bedeutungsgehalte der sprachlichen Information* und werden als solche *dauerhaft im Gedächtnis gespeichert* usw.

Die Zirkelhaftigkeit der Verwendung des repräsentationalistischen Begriffsvokabulars ist offensichtlich.²¹ Behauptet wird ja nichts anderes als, dass Texte gedankliche Inhalte haben und diese gedanklichen Inhalte von Texten in bestimmten Formen im Gedächtnis gespeichert werden, wobei deren Strukturen eine Gestalt haben, die in einer gewissen Weise der logischen – der aussagenlogisch darstellbaren – Form satzgrammatischer Sachverhalte entspricht, wenn man diese denn als so etwas wie sprachliche, als symbolische Formen des Ausdrucks der gedanklichen Bedeutungsgehalte interpretiert, die im Gedächtnis gespeichert werden usw. — ad infinitum?²²

Das PISA-Konzept des Verstehens (von Texten) beruht auf einer Reihe von sprach-, schrift- und textwissenschaftlich gesehen kritischen Unterscheidungen, Aussagen und Annahmen. Es zwingt zu Schlussfolgerungen, die theoretisch nicht tragfähig sind und die empirisch nicht umgesetzt werden können. Diese Verstehenstheorie suggeriert, dass Wörter, Sätze, Texte, Bilder usw. als *Abbildungen* von Gedanken zu *lesen* seien. Aber die Sprache, die Schrift, der Text, das Bild bilden den Gedanken nicht ab, sondern *artikulieren* ihn. Verstehen kann, wer sich mit der *Lektüre der medialen Spuren* des Denkens auskennt.

²¹Seine sprach- und grammatiktheoretischen Unschärfen sind es nicht weniger: Was, zum Beispiel, soll die Gleichsetzung der Kennzeichnung von Satzgliedern und Wortarten wert sein? Welche analytische Tiefe können Erläuterungen der *Bedeutungsgehalte* von Sätzen haben, die nicht einmal die Kenntnis elementarer grammatische Sachverhalte zu Voraussetzung haben?

²²Sehr ähnlich auch Kintsch (1998) sowie, wenn auch mit zum Teil anderen begrifflichen und empirischen Ambitionen, Christmann/Groeben (2001). Eine repräsentationalismuskritische verstehenstheoretische Alternative bietet beispielsweise Scholz (1999).

5. Das sprachlose Bewusstsein, der zeichenleere Kopf, die interpretationsunfähige Person?

Mit was für einem Bewusstsein haben wir es hier zu tun? Allem Anschein nach mit einem, das symbolische Medien der Repräsentation nicht kennt — aber eigenartigerweise so gebaut zu sein scheint, dass es wie ein sprachloser Sprecher funktioniert, in dessen Hinterkopf fortlaufend aussagenlogisch, vielleicht auch prädikatenlogisch geformte, reine Gedanken ablaufen. Eine Person mit einem derartigen Bewusstsein lebt nicht innerhalb eines symbolischen Universums — sie ist nur in ihrer eigenen Innenwelt zu Hause. Und der Beobachter, der Analytiker dieses Bewusstseins? Er spielt gewissermaßen die Rolle des generalisierten repräsentationalen Bewusstseins: im Kopf des einen konkreten Lesers passiert letzten Endes eben das, was in allen Köpfen bei abstrakterer Betrachtungsweise immer passieren muss: die einsinnige Lektüre und eindeutige Repräsentation dessen, was der Text repräsentiert.

In der medien- und medialitätstheoretisch reflektierten Perspektive der aktuellen Sprach- und Bewusstseinsforschung²³ stellt sich der Prozess des verständigen, sinnkonstruierenden Lesens anders dar: der Gehalt des Textes ist eine Sinn bildende Konstruktion des Bewusstseins in Interaktion mit seiner symbolischen, seiner zeichenhaften Umwelt. Wenn die Person Überlegungen anstellt, Erinnerungen wach ruft, in die Zukunft denkt, dann spricht sie mit sich selbst in den Sprachen der Wörter, der Texte und der Bilder, die sie *internalisiert* hat. Das *Mentalesische*, ein medial indifferentes begriffliches Vokabular einer reinen Sprache des reinen Bewusstseins kennt sie nicht — höherstufiges Bewusstsein *emergiert* in einer symbolischen Umwelt. *Language makes minds of our brains.*²⁴

Aber ist es nicht beliebig, welche Sprach-, Schrift-, Zeichen- und Medientheorie die PISA-Studie zur *Lesekompetenz* wie

²³Eher sprach-, schrift- oder medientheoretisch argumentierend: Davidson (1993, 1997), Dennett (1997, 1996, 1998), Krämer (1994, 1995, 1998, 1999), Sandbothe (2000, 2001), Schwemmer (1994), Seel (1993, 1998); eher bewusstseinswissenschaftlich orientiert: zum Teil Carruthers/Boucher (1998), Preston (1997); in der Perspektive der *Computational Mind* Forschung vor allem: Clark (1997, 1998); dazu grundlagentheoretisch kritisch Agre (1997). Einen konstruktiven Brückenschlag zwischen diesem Konzept der Bewusstseinsforschung und der kulturtheoretischen Psychologie Vygotskys bildet Frawley (1997). Nach wie vor bewußtseins- und sprachtheoretisch aktuell ist die nicht nur von der hier zur Diskussion stehenden Verstehenspsychologie ignorierte pragmatistische Psychologie eines G. H. Mead (Joas 1980). – Zur neurowissenschaftlichen Leseprozessforschung vergl. Pöppel (1997), Posner/Raichle (1996), Wittmann/Pöppel (2001) sowie grundlagentheoretisch Gold/Engel (1998).

²⁴So Dennett (1997) in seiner Rezension von Clark (1997).

selbstverständlich begrifflich und empirisch zur Geltung bringt? Keineswegs. Das repräsentationalistische Modell des Verstehens verführt vor allem dazu, abbildtheoretisch konzeptualisierte Projektionen reflexiver Verstehensprozesse mit ihren pragmatischen Gehalten gleichzusetzen — und dabei von den verbalen, den literalen und — nicht zuletzt — den piktoralen Medien des Verstehens abzusehen.²⁵ Der Preis für diese theoretische Präferenz ist kein geringer: *Lesekompetenz* wird als eine Fähigkeit missverstanden, die mit den sozial situierten Praktiken und den kulturell etablierten Habitus der Lektüre und der Interpretation wenig zu tun zu haben scheint. Ein bestimmter Modus des Umgangs mit und des Lernens aus literalen Texten wird paradigmatisch ausgezeichnet: der des informativen Lesens, so wie ihn die dem Paradigma des Informations verarbeitenden Bewusstseins verpflichtete Version der Kognitiven Wissenschaften modelliert.²⁶ Dagegen ist das Bild vom Lesen und das Bild des Lesers in den historischen und den Kulturwissenschaften ein ganz anderes: der Leser der *Lesekompetenz*-Studie kennt nicht nur diesen Modus des Lesens, und er liest vor allem keine *reinen Texte*. Die dekontextualisierte, situations- und habitusindifferente Lektüre, die das *Lesekompetenz*-Szenario empirisiert, ist eine Fiktion. Leserinnen und Leser heute bewegen sich innerhalb komplexer intertextueller und intermedialer symbolischer Umwelten, deren Digitalisierung schon jetzt nachhaltige Auswirkungen gerade auch auf diejenigen literalen Kompetenzen zu haben scheint, die PISA untersucht und bewertet: *Die Revolution des elektronischen Textes wird zugleich eine Revolution der Lektüre sein. Denn die Revolution unserer Gegenwart ist offenkundig gravierender als die Gutenbergs. Sie verändert nicht nur die Technik der Reproduktion des Texts, sondern auch die Strukturen und Formen des Trägers, der ihn seinen Lesern vermittelt.* (Chartier 1995, S. 119)

Nicht zufällig allerdings interpretieren die geisteswissenschaftlichen Disziplinen den technologischen, sozialen und kulturellen Wandel der Produktions- und Rezeptionsbedingungen der *Texte* begrifflich und empirisch durchweg noch immer mehr oder weniger abstrakt, tendieren sie doch ihrer Tradition nach

²⁵Visuelle Kompetenz wird durchweg noch immer repräsentationalistisch, abbildtheoretisch aufgefasst – als ob *Bildkompetenz* (Goodman/Elgin 1993; Goodman 1984), *Bildwahrnehmung* (Sachs-Hombach/Rehkämper 1998) das *Lesen der Bilder* (Seel 2000; S. 255 – 293) nicht eine eben so hohe kulturelle (und ästhetische) Kunstfertigkeit (Goodman 1995) sei, deren Aneignung eine intensive Schulung verlangt (Kress/van Leeuwen 1996).

²⁶Auch die differenzierte *Psychologie des Lesens* von Christmann und Groeben geht von sprach- und schrifttheoretischen Grundannahmen aus, die repräsentationalistischer Art sind. Sie arbeitet bei der Beschreibung des Leseprozesses mit einem semiologischen Vokabular, das syntax-, semantik- und grammatiktheoretisch alles andere als klare begriffliche Unterscheidungen und Kennzeichnungen zur Voraussetzung hat. (Christmann/Groeben 2001; bes. 145ff.)

dazu, die *Technologien des Geistes* außer acht zu lassen. Die *Fiktion des Text pur*, die offensichtlich auch PISA favorisiert, ist bis heute nicht nur in Seminaren paradigmatisch für die Form der Lektüre (vgl. Jäger/Switalla 1994). Kaum zufällig ist es auch, dass Mediendesigner, Medienkünstler, Kunst- und Medienhistoriker am ehesten imstande zu sein scheinen, den medial bedingten Wandel der Literalität zu erkennen (vgl. Johnson 1997; Lunenfeld 2000; Manovich 2001). Bedenklich ist so gesehen, in welchem Ausmaß nicht nur die Autoren der *Lesekompetenz*-Studie und ihre Experten kompetenztheoretisch an den gegenwärtigen Veränderungen der symbolischen Umwelten, der intertextuellen und intermedialen Erfahrungswelten vorbei sehen. Dabei würde ein Blick auf die Ergebnisse der (wenn auch eher auf Nutzungshäufigkeiten als auf Gebrauchsweisen abstellenden) Medienforschung²⁷ und auf die einschlägigen Untersuchungen der Literatur- und Mediensozialisationsforschung²⁸ zu erkennen ermöglichen, dass man mit dem begrenzten Gegenstands- und Problemkonzept von PISA weitere, kulturell bedeutsame Domänen, Dimensionen und Formen der *Literalität* nachgerade aus dem Blick verliert.

6. Eine Re-Vision?

Alles in allem ist mein Eindruck der, dass die *Lesekompetenz*-Untersuchung der PISA-Studie eine bestimmte Praxis, einen bestimmten Habitus des verständigen Lesens von Texten erforscht; dass die praktische Empirie mit begrifflichen und methodischen Mitteln arbeitet, die zu nicht unbedingt überzeugenden Interpretationen und Analysen führen; dass der verstehenspsychologische Bezugsrahmen erhebliche literalitäts-, text- und sprachtheoretische Leerstellen hat; dass die begrifflichen und analytischen Probleme der Interpretation der Quantifizierung der empirischen Befunde engere Grenzen setzen, als allgemein angenommen wird. Nicht nur die Konsequenzen, sondern auch die Implikationen der PISA-Studie sollten also wissenschafts- und bildungsöffentlich intensiver erörtert werden. Das hieße im einzelnen:

1. Die literalitätstheoretisch und -historisch gesehen eingeschränkte Auffassung von *Lesekompetenz* sollte aufgegeben werden: *Literalität* ist (nicht erst) heute ein intertextuelles und intermediales Phänomen.

²⁷Zum Beispiel in die regelmäßig erscheinenden *Media Perspektiven* der gemeinsamen Medienforschung von ARD und ZDF.

²⁸Siehe Eggert/Garbe (1995), Groeben/Eggert/Garbe 1999, Rosebrock (2000) sowie die einschlägigen Schriften der Bertelsmann-Stiftung und der Stiftung Lesen.

2. Die damit zusammenhängende, weder historisch noch systematisch gesehen angemessene Auffassung vom *Prozess des Lesens* sollte revidiert werden: *Lesen* ist eine kulturelle Praxis.
3. Der literalitätstheoretisch gesehen tragfähige Bezugsrahmen für die *Lesekompetenzforschung* kann nur einer sein, der die Praktiken, Habitus, Traditionen des Lesens als hochkomplexe Interaktion der Person innerhalb ihrer symbolischen Umwelten interpretiert: der *Leser* ist ein sich in unterschiedlichen medialen Umgebungen bewegendes Akteur.
4. Die praktische *Empirie der Lesekompetenz-Studie* kann nur dann gelingen, wenn die Experten selbst ihre eigenen Praktiken und Konzepte der Konstruktion, der Deskription, der Exemplifizierung und der Evaluation literalitäts-, text- und sprachtheoretisch gesehen angemessener verstehen: der Analytiker muss sich verstehenstheoretisch kompetenter orientieren.

Was meines Erachtens nicht daraus folgt, verdient aber ebenfalls hervorgehoben zu werden. Keineswegs kann die Kritik darauf abzielen, den bildungswissenschaftlichen Grundansatz in Frage zu stellen. Die *PISA*-Forschung stellt ja ein Problem zur Diskussion, das noch virulenter wird, wenn man die eben gezogenen Folgerungen teilt: das Problem nämlich, mit welchen Potentialen eines reflexiven, perspektivenkritischen, analytischen — kurz: höherstufigen — Denkens die Gesellschaft noch rechnen können kann, wenn die Kompetenz des Gebrauchs, des Verständnisses und der Aneignung der entsprechenden literalen Denkwerkzeuge nicht mehr (oder noch nicht) angemessen geschult und gefördert wird. Dass sich auch die Philologien sehr viel mehr mit der Erforschung verbaler, literaler und ästhetischer Kompetenzen und ihrer Genese und Förderung beschäftigen als bisher — und anders als der eingangs erwähnte Literaturwissenschaftler als geisteswissenschaftlicher Kulturkritiker darüber urteilen —, wird ein wünschenswerter Nebeneffekt sein.²⁹

²⁹Eine Perspektive skizziert Feilke (2002).

Literatur

Agre, P. E.: Computation and Human Experience. Cambridge (Mass.) 1997.

Bohrer, K. H.: Wer rettet die Intelligenz vor den Pädagogen? In: Merkur 2/2002; 174 - 177.

Bolter, J. D./Grusin, R.: Remediation. Understanding New Media. Cambridge (Mass.) 1999.

Brandom, R. B.: Articulating Reasons. An Introduction to Inferentialism. Cambridge (Mass.)/London 2000.

Brandom, R. B.: Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment. Cambridge (Mass.)/London 1994. (Paperback 1998.)

Baumert, J.: Deutschland im internationalen Bildungvergleich. In: Universitas 2002; 114 - 135.

Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Stanat, P.: PISA. Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und entwicklung von Messverfahren. In: Weinert, F. E.: Leistungsmessung - umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001; 285 - 310.

Carruthers, P./Boucher, J. (eds.): Language and Thought. Interdisciplinary Themes. Cambridge 1998.

Cavallo, G./Chartier, R.: Einleitung zu: Chartier, R./ G. Cavallo (Hg.): Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm. Frankfurt/New York 1999.

Clark, A.: Beeing There. Putting Brain, Body, and World Together Again. Cambridge, Mass. 1997.

Clark, A.: Magic Words: how language augments human computation. In: Carruthers, P./Boucher, J. (eds.): Language and Thought. Interdisciplinary Themes. Cambridge 1998; 162 - 183.

Chartier, R.: Die geschriebene Botschaft und ihre Rezeption. Vom Codex zum Bildschirm. In: Neue Rundschau 3/1995; 117 - 131.

Christmann, U./Groeben, N.: Psychologie des Lesens. In:

Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D./Schön, E. (Hg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. Hohengehren, Baltmannsweiler 2001; 145 - 223.

Darnton, R.: Das neue Zeitalter des Buches. In: Neue Rundschau 2/2000; 21 - 32.

Davidson, D.: Subjektiv, Intersubjektiv, Objektiv. In: Merkur 11/1991; 999 - 1014. (Wieder abgedruckt in: Davidson, D./Fulda, H.-F.: Dialektik und Dialog. Frankfurt am Main 1993.)

Davidson, D.: Seeing through Language. In: Preston, J.: Thought and Language. Cambridge 1997.

Dennett, D. C.: Kinds of Minds. Towards an Understanding of Consciousness. London 1996

Dennett, D. C.: "Language makes minds of our brains." TLS 4940, 1997; 10

Dennett, D.: Reflections on language and mind. In: Carruthers, P./Boucher, J. (eds.): Language and Thought. Interdisciplinary Themes. Cambridge 1998; 284 - 294.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Eggert, H./Garbe, C.: Literarische Sozialisation. Stuttgart/Weimar 1995.

Esfeld, M.: Holismus in der Philosophie des Geistes und in der Philosophie der Physik. Frankfurt am Main 2002.

Feilke, H.: Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin/New York 2000; 64 - 82.

Feilke, H.: Die Entwicklung literaler Textkompetenz - ein Forschungsüberblick. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen. Heft 10. Frühjahr 2002.

Frawley, W.: Vygotski and Cognitive Science. Language and the Unification of the Social and Computational Mind. Cambridge (Mass.)/London 1997.

Gold, P./Engel, A. K. (Hg.): Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften. Frankfurt am Main 1998.

Goodman, N.: Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Übersetzt von Bernd Philippi. Frankfurt am Main 1995. (Original 1978)

Goodman, N.: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main 1984.

Goodman, N./Elgin, C. Z.: Revisionen. Philosophie und andere Künste und Wissenschaften. Frankfurt/Main 1993.

Groeben, N. (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. 10. Sonderheft. Tübingen 1999.

Groeben, N./Hurrelmann, B./Eggert, H./Garbe, C.: Das Schwerpunktprogramm 'Lesesozialisation in der Mediengesellschaft'.

Gross, S.: Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozeß. Darmstadt 1994.

Illich, I.: Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Frankfurt am Main 1991.

Jäger, L./Switalla, B. (Hg.): Germanistik in der Mediengesellschaft. München 1994.

Joas, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt am Main 1980.

Johnson, S.: Interface Culture. San Francisco 1997.

Kintsch, W.: Comprehension. A Paradigm for Cognition. Cambridge 1998.

Krämer, Sybille (Hg.): Geist - Gehirn - künstliche Intelligenz. Zeigenössische Modelle des Denkens. Berlin/New York 1994.

Krämer, S.: Philosophie und Neue Medien. Einleitende Überlegungen zum Kolloquium: "Code, Medium, Computer: Künstliche Welten". In: Lenk, H./Poser, H. (Hg.): Neue Realitäten - Herausforderung der Philosophie. XVI. Deutscher Kongress für Philosophie Berlin (...) 1993. Berlin 1995; 185 - 189.

Krämer, S.: Zentralperspektive, Kalkül, Virtuelle Realität: Sieben

Thesen über die Weltbildimplikationen symbolischer Formen. In: Vattimo, G./Welsch, W. (Hg.): Medien-Welten Wirklichkeiten. München 1998; 27 - 37.

Krämer, Sybille: Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? In: Wiegand, H. E. (Hg.): Sprache und Sprechen in den Wissenschaften: Geschichte und Gegenwart. Berlin/New York; 1999; 372 - 403.

Kress, G./van Leeuwen T.: Reading Images. The Grammar of Visual Design. London/New York 1996.

Lunenfeld, P.: Snap to Grid. A User's Guide to Digital Arts, Media, and Cultures. Cambridge (Mass.)/London 2000.

Manguel, A.: Eine Geschichte des Lesens. Berlin 1998.

Manowich, L.: The Language of New Media. Cambridge (Mass.)/London 2001.

Petrucci, A.: Lesen um zu lesen: Eine Zukunft für die Lektüre. In: Cavallo, G./Chartier, R. (Hg.): Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm. Frankfurt am Main/New York 1999; 499 - 530.

Pöppel, E.: Lesen als Sammeln und Sich-Sammeln - Eine synoptische Betrachtung. In: Ring, K./von Throtha, K./Voß, P. (Hg.): Lesen in der Informationsgesellschaft. Baden-Baden 1997; 90 - 100.

Posner, M. I./Raichle, M. E.: Bilder des Geistes. Hirnforscher auf den Spuren des Denkens. Heidelberg/Berlin/Oxford 1996

Preston, J. (ed.): Thought and Language. Cambridge 1997.

Rössler, B.: Die Theorie des Verstehens in Sprachanalyse und Hermeneutik. Untersuchungen am Beispiel M. Dummetts und F. D. E. Schleiermachers. Berlin 1990.

Rorty, R.: Der Fortschritt des Pragmatisten. In: Eco, U.: Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation. Mit Einwüfen von Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose und Stefan Collini. München 1994; 99 - 119.

Rosebrock, C.: Literaturdidaktik und Lesekultur. In: Wintersteiner, W. (Hg.): Lesen in der Medienwelt. Innsbruck/Wien/München 2000; 35 - 48.

Sachs-Hombach, K./Rehkämper, K. (Hg.): Bild - Bildwahrnehmung - Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden 1998.

Sandbothe, M.: Einleitung zu: Sandbothe, M. (Hg.): Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie. Weilerswist 2000; 7 - 28.

Sandbothe, M.: Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet. Weilerswist 2001.

Schiefele, U.: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1996.

Schneider, H. J.: Phantasie und Kalkül. Über die Polarität von Handlung und Struktur in der Sprache. Frankfurt am Main 1992.

Scholz, O.: Untersuchungen zu den Grundlagen von Hermeneutik und Sprachphilosophie. Frankfurt am Main 1999.

Schwemmer, O.: Die symbolische Existenz des Geistes. In: Krämer, S. (Hg.): Geist - Gehirn - künstliche Intelligenz. Zeitgenössische Modelle des Denkens. Berlin 1994, S. 3-40.

Seel, M.: Vor dem Schein kommt das Erscheinen. Bemerkungen zu einer Ästhetik der Medien. In: Merkur 9/10/1993; 770 - 783.

Seel, M.: Medialität der Realität und Realität der Medien. In: Krämer, S. (Hg.): Medien - Computer - Realität. Frankfurt am Main 1998; 244 - 268.

Seel, M.: Ästhetik des Erscheinens. München 2000.

Stetter, C.: Schrift und Sprache. Frankfurt am Main 1997.

Wittmann, M./Pöppel, E.: Neurobiologie des Lesens. In: Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D./Schön, E. (Hg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. Hohengehren, Baltmannsweiler 2001; 224 - 239.