

- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana:
Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialis-
ation. Paderborn: Schöningh, 2009 (StandardWissen Lehramt, UTB 3110). –
 ISBN 978-3-506-75649-7. 252 Seiten, € 17,90

(Karl-Walter Florin, Waltrop)

Der Titel *Texte lesen* hat geradezu Aufforderungscharakter. Dabei geht es den drei Autor(inn)en Chr. Garbe, K. Holle und T. Jesch im Rahmen der Reihe *StandardWissen Lehramt* um eine Einführung in die Didaktik des Lesens in der Schule. Zielgruppe sind Studierende, die sich auf eine Lehrtätigkeit vorbereiten. Allerdings können das Buch auch alle, deren Unterrichtsgrundlage Texte sind, mit Gewinn lesen.

Die Einführung ist in vier unabhängig voneinander zu bearbeitende Teile gegliedert. Sie behandeln die Fragen, zu welchem Zweck und mit welcher Kompetenz gelesen wird, wie Textverstehen funktioniert, auf welche Weise Lesen im Unterricht entwickelt werden kann und welche Einflüsse auf die Leseentwicklung wirken. Ausgangspunkt der Betrachtungen sind die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU, die zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage geführt haben, warum es dem Bildungswesen in Deutschland kaum gelingt, 15-Jährige mit einer angemessenen Lesekompetenz ins Berufsleben zu entlassen.

Christine Garbe geht von drei Lesenormen aus, die bestimmen, was Lesekompetenz sein soll. Verkürzt dargestellt dient Lesen erstens »der Befähigung des Individuums zur rationalen Selbstbestimmung«, zweitens »der existenziellen Persönlichkeitsentwicklung« und drittens »der Erfüllung von motivational-emotionalen Erlebnisbedürfnissen des Individuums« (16–17). Besonders die zweite Norm im Sinne der literarischen Bildung hat das deutsche Schulwesen lange geprägt. Dabei geht es heute darum, ein ganzheitliches Modell für die Lesekompetenz zu entwickeln, in dem das »gesellschaftlich handlungsfähige [...] Subjekt« (31) als normative Leitidee angestrebt wird.

Tatjana Jesch widmet sich in ihrem Beitrag zum Textverstehen ausschließlich schriftlichen Texten, obwohl sie feststellt, dass es bislang keine allgemein gültige Textdefinition gibt. Diese Texte sind dadurch grundlegend charakterisiert, dass sie die textliche Einheit, die Interaktion der Lesenden mit dieser Einheit und die Mitteilung des Autors miteinander verbinden. An einigen Beispielen verdeutlicht Jesch den Textzusammenhang in der Oberflächen- und Tiefenstruktur mit Hilfe einer strukturalistischen Analyse. Die Leser-Text-Interaktion findet auf drei Ebenen statt, die durch die Semantik und die Pragmatik bestimmt sind. Dabei wird das Textverstehen wesentlich durch unser Erfahrungs- und Weltwissen in Form von kognitiven Schemata beeinflusst. Beim Textverstehen wirken drei mentale Repräsentationen zusammen: die mentale Repräsentation der Textober-

fläche, die mentale Repräsentation des propositionalen Gehalts, die Textbasis, und das mentale Modell des Textgegenstandes, auch Situationsmodell genannt. Wenn man Texte als Mitteilungen betrachtet, so erfolgt das Verstehen als Rekonstruktion des Textsinns.

Zur Bestimmung von Textsorten geht die Autorin von Kommunikationssituationen aus, die durch die beiden Merkmale Schriftlichkeit und Schulunterricht gekennzeichnet sind. Darüber hinaus wird die Texttypologie durch das jeweilig zugrunde gelegte Kommunikationsmodell bestimmt. Jesch verwendet das Modell der faktualen und der fiktionalen Kommunikation, die sich durch die direkte bzw. indirekte Mitteilung von Realem unterscheiden. Für eine differenzierte Typologie wird als weitere Dimension die Textentfaltung berücksichtigt; sie tritt in drei Mustern auf: Deskription, Narration und Argumentation, die im Weiteren ausführlich an Beispielen erläutert werden. Als Ergebnis erhalten wir ein Zuordnungsschema, in dem die verschiedenen Textmerkmale (Kommunikationssituation, Themenentfaltung und Textfunktionen) miteinander verbunden werden können und so die einzelnen Textsorten bestimmen.

Karl Holle legt in seinem Beitrag den Schwerpunkt auf die Entwicklung psychologischer Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Auswirkungen. Ausgehend von dem einfachen Modell des Lesens als visuellen Wahrnehmungsakts, das den Prozess nur sehr eingeschränkt erfasst, sind es vor allem die Modelle des interaktiven Informationsverarbeitungsprozesses und des kognitiven Sprachverstehensprozesses, die die Lesedidaktik heute bestimmen. Gerade die kognitiven Modelle erfassen den Leseprozess in seiner komplexen Struktur, indem sie die datengeleiteten *bottom-up*-Prozesse und die hypothesengeleiteten *top-down*-Prozesse miteinander verbinden. Daraus leiten sich drei Modelle ab: das schematheoretische Modell, das den Verstehensprozess an das Vorhandensein von Schemata bindet; das kognitive Situationsmodell, das die neuen Informationen in das Vorwissen integriert, unabhängig vom ursprünglichen Text; der mentale Ansatz (*Dual Coding Theory*), der neben der verbalen Repräsentation auch die nicht-verbale Repräsentation im Leseverstehensprozess berücksichtigt. Diese Modelle beeinflussen die lesedidaktischen Ansätze in der Schule stark.

Wenn der individuelle Leseverstehensprozess bereits ein hochkomplexer Vorgang ist, so ist klar, dass Lesen im unterrichtlichen Kontext durch weitere Faktoren bestimmt wird. Holle beschreibt Textverstehen und Lesen-Lernen als soziokognitiven Prozess, in dem die drei Komponenten Leser(innen), Lehrer(innen) und Unterrichtsgeschehen miteinander gekoppelt sind. Ziel des Unterrichtes ist es, ein »adaptives Lesen« (144) auszubilden, in dem das flüssige Lesen mit Wortidentifikations- und Textverstehensprozessen koordiniert werden. Dabei werden eine zunehmende Automatisierung der Wörter-Identifizierung (*lower-order*-Prozesse) und eine zunehmende strategische Herangehensweise beim Textverstehen (*higher-order*-Prozesse) angestrebt. Die Leseflüssigkeit stellt die Verbindung zwi-

schen den beiden Prozessen dar. Die Darstellung verdeutlicht Lehrkräften, an welcher Stelle im Leseverstehensprozess sich die Schüler(innen) jeweils befinden und wie dieser weiter gefördert werden kann.

Der letzte Teil widmet sich den Fragen der Lesesozialisation. Christine Garbe betrachtet dabei sowohl die Faktoren, die die Lesesozialisation beeinflussen, als auch den Einfluss des Lesens auf die Sozialisation. Diese wechselseitige Beeinflussung wird als Ko-Konstruktivismus auf der Basis eines Mehrebenenmodells beschrieben, indem Makro-, Meso- und Mikroebene in Form von Gesellschaft und Normen, von Familie, Bildungssystem und *Peergroup* sowie von Leser bzw. Leserin miteinander korrespondieren. Eine gelingende Lesesozialisation soll eine umfassende Lesekompetenz entwickeln, die durch eine Vielzahl von Lesemodi gekennzeichnet ist. Zu den Lesemodi gehören Pflichtlektüre, instrumentelles Lesen, Konzeptlesen, partizipatorisches Lesen, Lesen zur diskursiven Erkenntnis, ästhetisches Lesen und intimes Lesen.

Auf der Basis des Mehrebenenmodells beschreibt Garbe im Folgenden die prototypische Leseentwicklung von Kindern in unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten. Sie verdeutlicht, wie es zur Überlegenheit von Mittelschichtkindern im Bereich der Schriftlichkeit kommt und warum Unterschichtkinder häufig defizitär aus diesem Prozess herauskommen.

Die literarische Initiation findet immer noch vor allem in der Familie statt, so dass Kinder aus bildungsfernen Familien bereits zu Beginn der Schulzeit benachteiligt sind. Die Grundschule berücksichtigt häufig beim Aufbau der Schriftsprachenkompetenz die mündliche Spracherfahrung der Kinder zu wenig und vernachlässigt die Lesemotivation. Misserfolgserlebnisse im Unterricht und ein größer werdendes Angebot besonders im audio-visuellen und digitalen Bereich sorgen zusätzlich für einen Rückgang des Leseinteresses, besonders bei Jungen. Schließlich fehlt ein überzeugendes Konzept zur Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesekompetenz. Garbe zeigt die jeweiligen günstigen und ungünstigen Dynamiken in den verschiedenen Phasen der Lesesozialisation auf. Schließlich beschränkt sich das Lesen auf den Bereich der Pflichtlektüre und des instrumentellen Lesens. Dabei wurde festgestellt, dass gerade im beruflichen Kontext die Anforderungen an die Lesekompetenz besonders hoch sind. In den berufsbildenden Schulen wird die Leseförderung jedoch vernachlässigt.

Abschließend fasst Garbe noch einmal die wesentlichen Handlungsmuster für die negative und positive Lesesozialisation in der Schule zusammen, wobei besonders die widersprüchlichen Normen schulischen Handelns (Selektion versus Persönlichkeitsbildung) mit ihren Auswirkungen betrachtet werden. Ein Ergebnis: Lesen kann gefördert werden, aber der Unterricht und seine Rahmenbedingungen müssen sich ändern.

Die vier Beiträge zur Einführung in die Leseentwicklung und Lesedidaktik bilden eine solide Basis für dieses pädagogische Handlungsfeld. Sie reflektieren den

aktuellen Forschungsstand und geben Anleitung für die Berücksichtigung bei der Unterrichtsplanung. Der Text ist mit Randbemerkungen versehen, was seine Lesbarkeit erhöht. Ein ausführliches Literaturverzeichnis, unterteilt in grundlegende und weiterführende Literatur, sowie ein Namen- und Sachregister runden die lesenswerte Einführung ab.

- Götze, Lutz; Kupfer-Schreiner, Claudia (Hrsg.):
Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen. Festschrift für Gabriele Pommerin-Götze zum 60. Geburtstag.
 Frankfurt a. M.: Lang, 2009. – ISBN 978-3-631-58828-4. 512 Seiten, € 78,–

(Florian Gräfe, Guadalajara / Mexiko)

Mit der *Festschrift für Gabriele Pommerin-Götze zum 60. Geburtstag* versuchen die Herausgeber Lutz Götze und Claudia Kupfer-Schreiner gemäß der im Untertitel angedeuteten Triade von *Kreativität – Sprachen – Kulturen*, mit der das Wirken der Jubilarin innerhalb und außerhalb der Akademie umrissen wird, eine kreative Innovation der so traditionellen wie nicht selten geschmähten wissenschaftlichen Gattung (vgl. Pörksen/Loosen/Scholl 2008). Formal ist dies durchaus gelungen: Neben den herkömmlichen wissenschaftlich orientierten Beiträgen vereint der Band Gedichte, Erzählungen, essayistische Kurzprosa, Erfahrungsberichte sowie Fotografien und Gemälde. Bis auf wenige Ausnahmen huldigen die Zuträger explizit und in oft markant persönlichem Ton der Professorin für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg, indem sie von ihr durchgeführte oder angestoßene Forschung a) weiterführen, b) konkretisieren oder c) gestalterisch kommentieren.

ad a) Ortwin Beisbart (Bamberg) gelingt ein überzeugender Überblick zur Geschichte des aus den USA importierten Begriffs der »Kreativität« sowie über die aktuellen Anwendungsbereiche in Wissenschaft und Unterricht: Er plädiert schließlich dafür, den Terminus auch weiterhin an zentraler Stelle zu diskutieren. Paul Helbig (Nürnberg) wagt, den vor allem in der Grundschulpädagogik als »Grundkategorie« geradezu inflationär verwendeten Begriff der »Ganzheitlichkeit« systematisch in Frage zu stellen. Helbig richtet sich ideologiekritisch gegen eine »romantische Vergötterung des Kindes«, wozu gerade die dogmatische Reformpädagogik neige (465), und verweist auf die physiologisch nachgewiesene selektive und perspektivische Wahrnehmung des Menschen auf allen Altersstufen, die »abhängig [ist] von gerichteter Aufmerksamkeit, von Vorerfahrungen, Vorwissen, Bedürfnissen etc. Das ›Ganze‹ gibt es also nicht« (466). Helbigs These könnte auch durch einschlägige sozialpsychologische Untersuchungen gestützt werden.