

**Juliane Köster  
Will Lütgert  
Jürgen Creutzburg  
(Hrsg.)**

# **Aufgabenkultur und Lesekompetenz**

**Deutschdidaktische Positionen**

**64**

**GB  
2950  
K78**

**PETER LANG**  
Europäischer Verlag der Wissenschaften

## Neue Kleider für den Kaiser, oder alte Hüte? Zur schwierigen Verwebung von Textverstehen und Testaufgaben

Klaus Maiwald, Bamberg

In das weite Land der Empirie ragt seit geraumer Zeit der mächtige Turm von PISA. Er steht da nicht allein. Im Wochenturnus gibt es Sympathiewerte für Politiker; die »ran«-Datenbank ermittelt den prozentualen (Fuß-)Ballbesitz und Zweikampfquoten; und einer Universität ist nur noch recht zu trauen, wenn sie »ge-ranked« ist. Ich will nur kurz bei PISA verweilen. PISA ist, soweit ich sehe, eine methodisch saubere und seriöse empirische Studie, also durchaus kein *schiefer* Turm.<sup>1</sup> Sie hat belegt, was vor allem Lehrerinnen und Lehrern immer schon schwante: Mit der Lesekompetenz unserer 15-Jährigen ist es schlecht bestellt, konkreter: mit ihrer Fähigkeit, vor allem in Sachtexten Informationen zu ermitteln, sie einer Gesamtdeutung zu unterziehen und sie zu reflektieren und zu bewerten. Dass PISA alsbald schon ein Lösungswort für sämtliche deutschen Bildungsprobleme wurde und gerne in einem schauervollen Atemzug mit Erfurt geraunt wurde, ist freilich selbst Teil der nachgewiesenen Verstehensdefizite.

PISA sagt wenig über Unterricht, und doch könnte PISA für die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht dort eine kleine Zeitenwende werden, wo seit langem der Umgang mit literarischen Texten dominiert. Wenn die *ästhetische Kommunikation mit poetischen Schrifttexten* bislang der Inbegriff schulischen Lesens gewesen ist, so hat PISA daran mehrfach gerüttelt: Erstens ging es um einen funktionalistischen Lesebegriff, also um informatorisches Lesen als Basiskompetenz für die Teilhabe eines Individuums in modernen Gesellschaften. Demgemäß rückten zweitens Sachtexte stärker in den Blick. Drittens erfolgte eine Erweiterung traditioneller Textauffassungen, indem neben die kontinuierlichen ein Anteil von gut einem Drittel »nicht-kontinuierlicher« Texte mit graphischen und visuellen Anteilen trat.

Vor allem aber hat PISA machtvoll den Anspruch genährt, dass Lesekompetenzen sich sichtbar und messbar zeigen können müssen. Dies

---

<sup>1</sup> Vgl. zu PISA im Überblick Beisbart 2002, Ludwig 2002.

ist vor allem ein Schlag ins Kontor literaturdidaktischer Konzeptionen, die weit reichende personale Effekte wie Kreativitätsförderung, Imaginationsentfaltung, Fremdverstehen und Identitätsbildung reklamieren, sich aber notgedrungen schwer tun, solche abstrakten Kompetenzen mit handfesten Performanzen zu belegen. Weil es neuerdings so viel auf die Möglichkeit des Abtestens ankommt und weil sich konstruktive, offene Lesereaktionen nicht oder nur schwer auswerten lassen, könnte aus PISA für die textdidaktische Bühne eine unheilvolle Regieanweisung resultieren: *Abgang* für die irgendwie ja doch reichlich nebulös-esoterische Subjekterfahrung mit dem ästhetischen Sinnkonstrukt; *Auftritt* für das handfeste, objektivierbare Lesetraining am Sachtext – auf dass unsere Schülerinnen und Schüler im PISA-Rückspiel wenigstens mehr Ballbesitz haben.

Es geht auf dieser Tagung um Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Die Frage nach den Aufgaben lässt sich zweifach stellen: Erstens, an welchen Aufgaben wird Lesekompetenz erworben? PISA sagt nichts über die schulische Vermittlung der Kompetenzen, nichts über guten und schlechten Unterricht. Das will ich kurz tun, zunächst mit Bezug auf Sachtexte: Unproduktiv scheint mir, Sprachbuchtexte zu zeitresistenten Problemen zusammenhangslos abzuhaken. Sachtexte haben kommunikative Verwendungszusammenhänge, es gibt sie für jemanden im Hinblick auf etwas. Pragmatische Kontexte können z. B. die Recherchen für ein Referat, für eine Diskussion, für eine Erörterung sein. Zweitens wäre m. E. angezeigt, Sachtexte verstärkt aus dem Themenbereich des Deutschunterrichts zu nehmen und sich der Feld-, Wald- und Wiesen-Zumutung entschlossener zu versagen. Unsere Gegenstände sind Sprache und Literatur, nicht Automobil und Umwelt. Umgekehrt wären die Sachfächer stärker darauf zu verpflichten, ihre weit verbreitete Sprachblindheit abzulegen und die sprachliche Verfasstheit auch ihrer Gegenstände zu berücksichtigen: Quellen im Geschichtsunterricht, Sachtexte in Biologie und Erdkunde, Arbeitsanweisungen und Textaufgaben in Mathematik – all dies erfordert Arbeit an Sprache und ein Bewusstsein für Texte (was obendrein über die gelegentliche Ergänzung eines fehlenden Kommas in einem Schülertext hinaus zu gehen hätte). Wichtig wäre drittens, die Nutzung hypertextueller und multimedialer Informationsangebote im Internet als didaktische Aufgabe anzunehmen. Viertens sollte der Textumgang ähnlich wie im Literaturunterricht aktiv-eingreifend und handlungsorientiert sein. Weit gehender Konsens besteht darüber, wie eine

leserfreundliche, verständnisfördernde Sachtextstruktur aussieht.<sup>2</sup> Wichtig schiene mir daher, dass kompetente Leser auch kompetente Schreiber sind. Sachtexte sollten nicht nur mehr gelesen, sondern auch mehr geschrieben werden, aber nicht in Form durchformalisierter Aufsatzarten wie Bericht, Beschreibung oder Erörterung, sondern wiederum *für* jemanden im Hinblick *auf* etwas.<sup>3</sup>

So weit zu Sachtexten. Was heißt Verstehen aber in der ästhetischen Kommunikation mit einem poetischen Text, z. B. „Des Kaisers neue Kleider“, dem Beispieltext von Heiner Willenberg? Zum Verstehen gehört hier, sich Bilder vorstellen zu können: Bilder in des Königs Kopf von den prächtigen Kleidern, Bilder von den an lichterumstellten, leeren Webstühlen Arbeitenden, von der Farce der Kleideranprobe und vom König in Unterwäsche unter dem „prächtigen Thronhimmel“. Zum Textverstehen gehörte m. E. auch, Vorstellungen davon zu entwickeln, was in des – nackten – Kaisers Kopf sich nach der Enttarnung vor aller Augen abspielt, und Imaginationen darüber, wie das Märchen vielleicht anders hätte ausgehen können. Die Frage nach dem Textverstehen ist nicht losgelöst vom Alter der Leserinnen und Leser zu beantworten.<sup>4</sup> Jüngere werden eher den äußeren Geschehensablauf, ältere die psychologische Motivierung der Figuren rekonstruieren. Für jugendliche Leserinnen und Leser würde Textverstehen auch Reflexionen beinhalten, vielleicht über den Text als (politische) Parabel auf kollektive Verblendungen oder als (psychologische) Beispielgeschichte für die soziale Konstruktion von Wirklichkeit.

In den von Heiner Willenberg vorgestellten Aufgabentypen taucht mehrfach die Frage auf, wer sich (besonders) »dumm« verhalten habe. Ich muss gestehen, dass sich mir als Leser die Frage nach Dummheiten der Figuren überhaupt nicht gestellt hat. Weit mehr als das neunmal vorkommende »dumm« war für mich der Begriff »Betrüger« (mit dem die falschen Weber rund zwanzigmal belegt werden) ein interpretatorisches Schlüsselwort. Man kann streiten, ob wir hier engagierte Enthüller politischer Missstände oder infame Betrüger haben. Man kann auch streiten,

---

<sup>2</sup> Vgl. zu Textverständlichkeitsmerkmalen etwa Schnotz 1994, 225 ff.; Flender/Christmann 2002, 205 f.

<sup>3</sup> Ich habe im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrerinnen und Lehrern erprobt, wie dies beim Erörtern aussehen könnte (vgl. Maiwald 2002).

<sup>4</sup> Vgl. hierzu die Arbeiten von Kaspar H. Spinner zur Entwicklung literarischer Verstehensfähigkeiten (z. B. 1980, 1987, 1993).

wie zentral diese moralische Einschätzung für die ästhetische Kommunikation mit diesem Text ist.

Für literaturdidaktisch problematisch erachte ich aber Textumgangsformen und Verständnisfragen, in denen die Deutungsbegriffe bereits vorgegeben sind. Denn worin besteht das Verstehen literarischer Texte, wie wird es gefördert? Die Literaturdidaktik sagt mit großer Mehrheit<sup>5</sup>: Nicht über vorschnell eingespeiste Begriffe, nicht über die Vorgabe analytischer Leitfragen, nicht über Germanistik im Kleinen, die zuallererst die »Märchenmerkmale« eintrichtert, nicht über die leeren Rituale literaturbezogener Aufsatzarten wie Inhaltsangabe, Texterörterung, »Interpretation«.<sup>6</sup> Sondern durch imaginative Verstrickungen in den Text, von denen aus die mündliche und/oder schriftliche Aushandlung und damit auch Objektivierung möglicher Deutungen mit anderen Leserinnen und Lesern erfolgt. (Näheres dazu im Beitrag von Kaspar H. Spinner in diesem Band.)

So viel zum *Erwerb* von Textverstehen. Wie sieht es mit seiner *Erfassung* aus? Dies erfordert zunächst Einigkeit darüber, was »Textverstehen« eigentlich sei. Für Wolfgang Schnotz bedeutet Verstehen den „Aufbau einer konsistenten und kohärenten mentalen Repräsentation eines Sachverhalts“ (1994, 49). S. J. Schmidt hingegen spricht von Verstehen im eigentlichen Sinn erst, wenn es Verarbeitungstexte wie Übersetzung, Kritik, Inhaltsangabe, Interpretation gibt (vgl. 1994, 133) und diese in der Kommunikation anschlussfähig geworden sind. In einem Fall wäre Verstehen also ein mentaler Sachverhalt, im anderen ein sozialer Prozess. Eine empirische Operationalisierung in Form von Testaufgaben steht in jedem Fall vor schwierigen Methodenfragen: Wie lässt sich eine mentale Repräsentation greifbar machen, wie soziale Anschlussfähigkeit messen? Eine wichtige Frage betrifft die Kontrolle individuellen Vorwissens, kulturell formierter Erwartungen und Konventionen, situativer Interessen und Bedürfnisse, auch unterschiedlicher „Lernpräferenzen“ (Willenberg 1993), die jeden Verstehensprozess wesentlich prägen.<sup>7</sup>

Große Vorzüge der von Heiner Willenberg favorisierten Aufgaben liegen darin, dass sie sich auf Textpartien oder den ganzen Text beziehen,

---

<sup>5</sup> Vgl. neben vielen anderen Autoren Ingendahl 1991, Haas/Menzel/Spinner 1994, Waldmann 1999, Maiwald 1999 und 2001.

<sup>6</sup> Diese Rituale hat Ulf Abraham (1994) sehr überzeugend als solche entlarvt und Alternativen vorgeschlagen.

<sup>7</sup> Vgl. Rickheit/Strohner 1993, 243 ff., Schnotz 1994, 41 ff., 64 ff.

dass sie *Multiple-Choice* durch offenere Formen überschreiten und dass sie neue Wege zu höheren Formen des Textverstehens anbieten. Ein un-gutes Gefühl macht mir, dass sämtliche Fragen und Aufgaben zu einem literarischen Text gleichwohl in der Domäne diskursiver Rationalität liegen. Verschiedene mentale Schemazeichnungen auf ihre Plausibilität prüfen zu lassen, ist eine streng analytische Sache, gegen die nichts spricht, so lange sie sich nicht als die ästhetische Erfahrung selbst aus-gibt. Umgang mit literarischen Texten verträgt eine Verpflichtung, aber keine Reduktion auf Rationalität.

*Kann man Textverstehen durch Testaufgaben erfassen?* Ich weiß es nicht, aber ich hoffe: ja. Eine objektive, valide und reliable Erfassung würde die Konzeption und die Evaluation deutschdidaktischer und unterrichts-praktischer Modelle immens begünstigen. Empirie tut gerade in der Un-terrichtsforschung Not, sollte aber nicht absolutistisch werden. (Selbst Aschenbrödel war lediglich aufgegeben, die Erbsen zu sortieren, nicht sie zu zählen!) Ich habe also nichts gegen die Frage, im Gegenteil. Ich hätte jedoch etwas dagegen, wenn im Kielwasser testorientierten Lesens die alten Hüte einer Literaturdidaktik der 1970er Jahre trieben: kleinschrit-tige Textanalysen, strenge Festlegungen auf Rationalität, aufgeblähte Feinzielkataloge. Auch sollten manche Differenzen intakt bleiben: zwis-chen dem Gebrauchstext und dem ästhetischen Text, zwischen pragma-tischer und ästhetischer Kommunikation,<sup>8</sup> zwischen Text und Rezeption. Ich möchte festhalten an grundlegend verschiedenen Arten, Texte in Gebrauch zu nehmen, je nachdem, ob ein Text der *faktualen Orientierung in* oder aber *der imaginativen Überschreitung* der empirischen Wirklichkeit dienen soll.<sup>9</sup> Textverstehen bedeutet bei Andersen etwas anderes als bei einer Gebrauchsanweisung. Kann man Textverstehen durch Testauf-gaben erfassen? Am meisten hätte ich dagegen, wenn die Frage zu ihrer eigenen Umkehrung pervertiert würde: *Textverstehen ist das, was sich durch Testaufgaben erfassen lässt*. Ich hätte massiv etwas dagegen, wenn die Offenheit literarischer Texte sowie die Subjektivität und Emotiona-lität literarischen Lesens nur noch Störfälle im schnellen Testbrüter sind.

---

<sup>8</sup> Zum Unterschied zwischen pragmatischer und ästhetischer Kommunikation vgl. Abraham et al. 1998, S. 34 ff.

<sup>9</sup> Dabei wird der Unterschied zwischen Sachtext und poetischem Text schnell brüchig: Thomas Manns *Der Zauberberg* lässt sich mit medizingeschichtlichem Interesse auch als Sachtext lesen; umgekehrt können Sachtexte, wie Werner Graf (1996) gezeigt hat, Auslöser für tagträumende Lektüren werden.

Käme es so weit, dann wären die Testaufgaben das Problem, dessen Lösung sie zu sein vorgeben. Käme unser Begriff vom Textverstehen so weit herunter, wünschte ich mir wenigstens eine Stimme, die da rief: „Aber er hat ja gar nichts an!“

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Lesarten - Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart 1994 (Klett).
- Abraham, Ulf u. a.: Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth 1998 (Auer).
- Beisbart, Ortwin: PISA - Zentrale Befunde, insbesondere zur Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler, und Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Leseförderung. In: Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): PISA. Menetekel oder heilsamer Schock. Berlin 2002, S. 37-57.
- Flender, Jürgen/Christmann, Ursula: Zur optimalen Passung von medienpezifischen Randbedingungen und Verarbeitungskompetenzen/Lernstrategien bei linearen Texten und Hypertexten. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002 (Juventa), S. 201-230.
- Graf, Werner: Tagträumende Sachbuchlektüre. Eine typische Lesekonstruktion der Jungenlektüre. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“. Köln, 29.-31.3.1996.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 21, 1994, H. 123, S. 17-25.
- Ingendahl, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt a. M. 1991 (Diesterweg).
- Ludwig, Otto: PISA 2000 und der Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht, 2002, H. 2, S. 82-85.
- Maiwald, Klaus: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt 1999 (Lang).
- Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen. Baltmannsweiler 2001 (Schneider Verlag Hohengehren).
- Maiwald, Klaus: Schreiben auf Leben und Tod: Plädoyer für ein Argumentieren in fiktiven Situationen. In: Literatur und Sprache - didaktisch (LUSD) 16, 2002, S. 81-101.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Die Schriftenreihe LUSD erscheint am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Bamberg. Nähere Informationen und Bezug über [klaus.maiwald@split.uni-bamberg.de](mailto:klaus.maiwald@split.uni-bamberg.de) oder über unsere Homepage (Zugang unter

- Rickheit, Gert/Strohner, Hans: Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen und Basel 1993 (Francke), (= UTB 1735).
- Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a. M. 1994 (Suhrkamp).
- Schnotz, Wolfgang: Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim 1994 (Psychologie-Verlags-Union).
- Spinner, Kaspar H.: Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980 (Vandenhoeck & Rupprecht), S. 33-50.
- Spinner, Kaspar H.: Entwicklungspsychologische Interpretation der Unterrichtsprotokolle. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt a. M. 1987 (Diesterweg), S. 32-40.
- Spinner, Kaspar H.: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Ortwin Beisbart u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth 1993 (Auer), S. 55-64.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler 1999 (Schneider Verlag Hohengehren).
- Willenberg, Heiner: Lernpräferenzen im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 24, 1993, H. 1, S. 45-58.