

# Kulturelle Ressourcen

## Teil 1: Medien und Lesekompetenz nach PISA

Ben Bachmair

Diskontinuierliche Texttypen, die im Fernsehen und Internet häufig vorkommen, also Tabellen, Diagramme, Grafiken u.a. werden von der PISA-Studie ausgiebig bei der Bestimmung von Lesekompetenz berücksichtigt. Die Studie legt nahe, diese Textformen, die in unserer vom Buchtext geprägten Kultur wenig geschätzt werden, didaktisch ernst zu nehmen und in den Lesekatalog der Schulen aufzunehmen. Hinzukommen müsste jedoch, dass berücksichtigt wird, in welchen Handlungsmustern des Alltagslebens Lesekompetenz entwickelt wird. d.Red.

### 1. Lesen auch im Fernsehen?

Erkan, 11 Jahre alt, Nationalität Türkisch, ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Seine Schulkarriere ist sowohl in einem politisch schwarzen Süd-Bundesland, als auch in einem roten West-Bundesland weitgehend gescheitert. Seine Eltern sprechen sehr gut deutsch, haben sich voll auf Deutschland eingelassen, unterstützen auch alle schulbezogenen Aktivitäten ihrer Kinder, z.B. indem sie ihre Wohnung mit Bezug auf die Schule ausgewählt haben. Jedoch ein Bildungsbündnis mit der Schule zu knüpfen, ist nicht gelungen: Erkan soll mit Zwang in die Sonderschule, weil er in der Regelschule nicht mehr mitkommt. Erkan ist vermutlich nie in das deutsche Bildungssystem „eingestiegen“. Er lässt auch keine Alternative zur Idee aufkommen, etwas anderes als sein Großvater sein zu wollen, nämlich ein Türke. Was wundert es, dass er kein deutsches Wort mit einem redet, auch wenn man bei ihm zu Hause im Wohnzimmer sitzt.

Stattdessen konzentriert er sich auf den Fernseher. Es läuft *Formel 1*, das Autorennen auf RTL. Dies ist eine der von Jungen dieses Alters favorisierten TV-Sendungen. Als der Papa von der Arbeit nach Hause kommt, fasst Erkan in Windeseile die Ergebnisse von *Formel 1* zusammen. Papa ist sehr interessiert, denn für Autos wendet er generell viel Zeit auf, kann sie selber reparieren und spricht ebenso gern wie kompetent darüber. Erkan hat bei *Formel 1* offensichtlich genau zugesehen und sich die Ergebnislisten gemerkt, die er für seinen Vater versprachlicht und interpretiert, selbstverständlich auf Deutsch.

Haben sich Deutschdidaktiker und Medienpädagogen schon einmal die diskontinuierlichen Texte in Sportsendungen des Fernsehens angesehen? Es gibt davon eine Fülle.

Zu finden sind Namenslisten, in denen Schreibweise und Aussprache weit auseinander klaffen. Den Namen sind Abkürzungen für Länder der Rennfahrer sowie Zeiten und Geschwindigkeiten zugeordnet. Selbstverständlich ist für Sportberichterstattung die Ausgangssprache Englisch, der Kommentar dagegen kommt auf Deutsch (Abb. 1).

Es gibt nicht nur diese Ergebnislisten, sondern auch schriftliche Erläute-

Abb. 1-3: Lesen im Fernsehen

Driver	Team	Laps	Time	Speed
M. SCHUMACHER	GER	1	1:29:10.789	205.013
B. BARRICHELLO	ITA	1	17.407	204.927
R. SCHUMACHER	GER	1	19.755	204.856
M. MONTOYA	COL	1	44.723	202.998
S. BUTTON	GER	1	1:23.595	202.457
C. COULTHARD	GBR	1 LAP		202.259
V. VILLIENOT	CAN	1 LAP		201.160
M. MASSA	BRA	1 LAP		200.928
A. TRULLI	ITA	1 LAP		200.541
H. HEIDFELD	GER	1 LAP		200.317



rungen mit den Stilmitteln der Liste. Sie gehören zu dem hinter der Schrift liegenden Bild, hier der Ferrari mit MICHAEL SCHUMACHER in der Box (Abb. 2).

Es gibt dann noch zusätzlich verbale Werbung (Allianz), die grafisch strukturiert den Bildhintergrund bildet. Dem Podest mit den Siegern entspricht die Zuordnung von Zahlen und Namen (Abb. 3).

**2. Diskontinuierliche Texte im Fernsehen: Verbindung von Bilder- und Lesekompetenz**  
Mit Vergnügen folgt man als Medienpädagoge dem Lese- und Text-Konzept der PISA<sup>1</sup>-Untersuchung:

„Lesen ist eine universelle Kulturtechnik und ermöglicht die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer modernen Gesellschaft. Eine erfolgreiche Lesesozialisation beginnt bereits im Vorschulalter in der Familie. Im Einklang mit der Forschungsliteratur wird Lesen in PISA als aktive Auseinandersetzung mit Texten gesehen. Die Verstehensleistung stellt eine Konstruktionsleistung des Lesers bzw. der Leserin dar, bei der der Inhalt des Textes aktiv mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt wird“ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 78).

Weil es um den „verstehenden Umgang mit Texten“ (ebd., S. 80ff.) und um die Vielfalt des sozialen und kulturellen Lebens geht, sollen Jugendliche auch kompetent mit der Vielzahl relevanter Texttypen umgehen.

„In PISA wurde deshalb eine große Bandbreite von Texttypen, die für Jugendliche als praktisch relevant eingeschätzt wurden, verwendet. Neben fortlaufend geschriebenen Texten (kontinuierliche Texte) werden dabei auch bildhafte Darstellungen wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen und Grafiken einbezogen (nicht-kontinuierliche Texte)“ (ebd., S. 80).

**Erkans Lesekompetenz in Anlehnung an den Text- und Kompetenzbegriff von PISA.** Worauf sich Erkan in seinem Bericht an seinen Vater bezieht, sind „nicht-kontinuierliche Texte“, die immerhin 38% der PISA-Texte ausmachen (siehe Abb. 4).

Was darf man sich unter diskontinuierlichen Texten vorstellen, denen sich Erkan mit seiner Lesekompetenz aus *Formel I* annähert? Dazu gehört in der Lesekompetenzuntersuchung das für 15-Jährige gedachte Baumdiagramm der „Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung“ (ebd., S. 527) und ein Schema, das „Felsmalereien aus der Sahara“ mit der „Veränderung in der Struktur der Tierwelt“ in Beziehung setzt (ebd., S. 529). Schemata, Diagramme oder, im Fall von

**Abb. 4: Verteilung der Aufgaben aus dem Lesetext nach Art der Aufgaben**

Kontinuierliche Texte	
Art des Textes	Prozent der Aufgaben
Erzählung	12
Darlegung	22
Beschreibung	9
Argumentation	13
Anweisung	6
insgesamt	62
Nicht-kontinuierliche Texte	
Art des Textes	Prozent der Aufgaben
Diagramme/Graphen	11
Tabellen	11
Schematische Zeichnungen	4
Karten	3
Formulare	6
Anzeigen	3
insgesamt	38

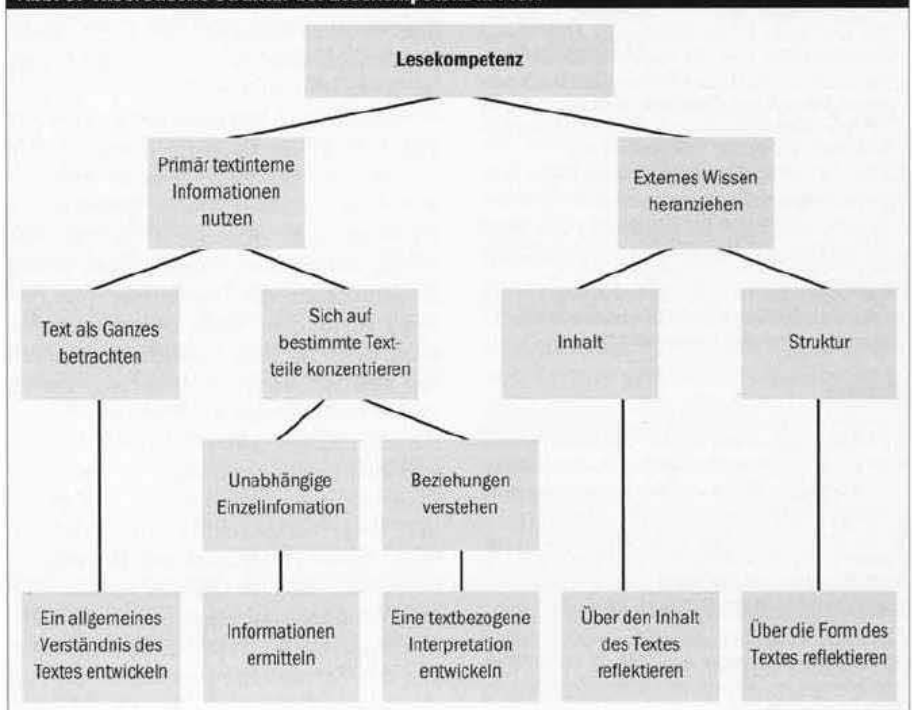
*Formel I*, Ergebnislisten lassen sich kompetent einsetzen bei einem verstehenden Umgang, beispielsweise um einem Dritten etwas zu erklären, oder daraus etwas zu lernen, z.B. um Ergebnisse zu überprüfen oder um den eigenen Wissensstand zu *Formel I* auf dem Laufenden zu halten. Um dem Vater, der ja Experte in Sachen Auto ist, kompetent zu berichten, muss Erkan die Fernseh-Listen verstanden haben. In wie weit er sie verwendet hat, um sein Wissen zu erweitern, lässt sich nicht sagen, denn dazu war die Beobachtungssituation zu kurz und zu beiläufig.

PISA differenziert die Kompetenz in drei Dimensionen: „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ (ebd., S. 89), in denen jeweils fünf Kompetenzstufen erreichbar sind. Möglicherweise geht der 11-jährige Sonderschüler Erkan mit den Formel-I-Listen auf folgenden Kompetenzstufen um:

- **Informationen ermitteln.** Kompetenzstufe II: „... eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise aus dem Text geschlussfolgert werden müssen und die mehrere Voraussetzungen erfüllen müssen. Die Auswahl wird durch einige konkurrierende Informationen erschwert“ (ebd.).
- **Textbezogenes Interpretieren.** Kompetenzstufe I: „... das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert“ (ebd.).
- **Reflektieren und Bewerten.** „... z.B. eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten“ (ebd.).

**Medienkompetenz als Textkompetenz - eine Chance für Medienpädagogik.** Als Exkurs sei an die in der Medienpädagogik übliche Kategorisierung von Medienkompetenz im Sinne DIETER BAACKES erinnert, die leider nicht auf einem erweiterten

**Abb. 5: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA**



Text-Begriff aufbaut und stattdessen von der für Medien wenig ergiebige Theoretisierung CHOMSKYS zur Entfaltung einer den Menschen innewohnenden Sprachfähigkeit (Kompetenz) im Handeln (Performanz) ausgeht. Auf diese Weise ist die nur auf den ersten Blick überzeugende Kompetenz-Beschreibung entstanden: Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung.<sup>2</sup>

Mit der Definition von Medien als Texte lassen sich zum einen unter-

schiedliche Darstellungsmodi<sup>3</sup> im Leben von Menschen zusammenschauen, also Fernseh-Texte, Buch-Texte, Internet-Texte, CD-ROM-Texte auf ihre Gemeinsamkeit hin betrachten. Diese Definition ist zum anderen ergiebig, um die notwendigen oder hilfreichen Einstellungen, Fähigkeiten usw. der Menschen als Kompetenzen zu beschreiben, mit Texten unterschiedlicher medialer Ausprägungsformen umzugehen. Sicherlich sind die PISA-Kategorien „Informatio-

nen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“ ebenfalls nur heuristisch entwickelt, bekommen jedoch im dynamischen Strukturmodell der textbezogenen Kompetenzen einen hohen Grad an Komplexität, die Praxisnähe nicht nur für die schulische Leistungsmessung verspricht (siehe Abb. 5).

In diesem Model des Umgangs mit Texten lokalisiert PISA lernzielbezogene Kompetenzstufen (siehe Abb. 6).

Abb. 6: PISA 2002 Basiskompetenzen – Beschreibung der typischen Anforderungen pro Kompetenzstufe und Subskala

	Subskala Informationen ermitteln	Subskala Textbezogenes Interpretieren	Subskala Reflektieren und Bewerten
<b>Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser ...</b>			
<b>Stufe V</b>	...verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und geordnet wiederzugeben. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.	...ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes, dessen Format und Thema unbekannt sind.	...die kritische Bewertung oder das Bilden von Hypothesen, unter Zuhilfenahme von speziellem Wissen. Typischerweise verlangen Aufgaben dieses Niveaus vom Leser den Umgang mit Konzepten, die der Erwartung widersprechen.
<b>Stufe IV</b>	...mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt.	...z.B. das Auslegen der Bedeutung von Sprachnuancen in Teilen des Textes, die unter Berücksichtigung des Textes als Ganzes interpretiert werden müssen. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen und Anwenden von Kategorien in einem unbekanntem Kontext.	...z.B. die kritische Bewertung eines Textes oder das Formulieren von Hypothesen über Informationen im Text, unter Zuhilfenahme von formalem oder allgemeinem Wissen. Leser müssen ein akkurates Verstehen von langen und komplexen Texten unter Beweis stellen.
<b>Stufe III</b>	...Einzelinformationen herauszusuchen und dabei z. T. auch die Beziehungen dieser Einzelinformationen untereinander zu beachten, die mehrere Voraussetzungen erfüllen. Die Auswahl wird durch auffallende und konkurrierende Informationen erschwert.	...die in verschiedenen Teilen des Textes enthaltenen Aussagen zu berücksichtigen und zu integrieren, um eine Hauptidee zu erkennen, eine Beziehung zu verstehen oder die Bedeutung eines Wortes oder eines Satzes zu schlussfolgern. Beim Vergleichen, Kontrastieren oder Kategorisieren müssen viele Merkmale berücksichtigt werden. Oft ist die erforderliche Information nicht auffallend, oder es gibt andere Textschikanen, wie z.B. Ideen, die das Gegenteil zu einer Annahme ausdrücken oder negativ formuliert sind.	...entweder Verbindungen, Vergleiche und Erklärungen, oder sie erfordern vom Leser, bestimmte Merkmale des Textes zu bewerten. Einige Aufgaben erfordern vom Leser ein genaues Verständnis des Textes im Verhältnis zu bekanntem Alltagswissen. Andere Aufgaben verlangen kein detailliertes Textverständnis, aber erfordern vom Leser, auf wenig verbreitetes Wissen Bezug zu nehmen. Der Leser muss die relevanten Faktoren teilweise selber ableiten.
<b>Stufe II</b>	...eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise aus dem Text geschlussfolgert werden müssen und die mehrere Voraussetzungen erfüllen müssen. Die Auswahl wird durch einige konkurrierende Informationen erschwert.	...z.B. das Erkennen eines wenig auffallend formulierten Hauptgedankens eines Textes. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen von Beziehungen oder das Erfassen einer Bedeutung innerhalb eines Textteils auf der Basis von einfachen Schlussfolgerungen. Aufgaben auf diesem Niveau, die analoges Denken beinhalten, erfordern üblicherweise Vergleiche oder Kontraste, die auf nur einem Merkmal des Textes basieren.	...z.B. einen Vergleich von mehreren Verbindungen zwischen dem Text und über den Text hinausgehendem Wissen. Bei anderen Aufgaben müssen Leser auf ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen Bezug nehmen, um bestimmte Merkmale des Textes zu erklären. Die Aufgaben erfordern ein breites Textverständnis.
<b>Stufe I</b>	...eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung, die von der betreffenden Information „erfüllt“ sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text.	...z.B. das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert.	...z.B. eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten.



Ob die PISA-Profis der weiter oben vorgenommenen Zuordnung zu Kompetenzstufen zustimmen, wenn Erkan im Alltagsgespräch mit seinem Vater Listen aus dem Fernsehen verwendet, sei dahingestellt. Medienpädagogisch interessant sind die PISA-Kategorien im Lichte diskontinuierlicher Texte auf dem Bildschirm jedoch auf alle Fälle. So gelingt ein argumentativer Brückenschlag zwischen Alltagsmediennutzung und der Bewertung schulischer Leistungen, die Erkan Lehrern während seiner bisherigen Schullaufbahn nicht möglich war.

### 3. Wie kommt Erkan zum Lesen, das durch gedruckte Texte definiert ist?

Der diskontinuierliche Text auf dem Fernschirmschirm im Rahmen von RTL ist der Institution Schule natürlich entgangen, weil der schulisch und auch kulturell relevante, weil mit sozialer Prägestärke ausgestattete Text der gedruckte Text ist. Der mediale Darstellungsmodus ist also mitentscheidend für den kulturellen Wert eines Textes. Dem diskontinuierlichen Text auf dem Bildschirm im Kontext der Sportsendung kommt kulturell wenig bis kein Wert zu. Da mag Erkan kompetent mit Bildschirmliisten umgehen oder nicht.

**Lesen? Unbedingt! Jedoch woraus?** Es gibt nicht nur Unterschiede, wie nahe Menschen an Lesen als Schlüsselkompetenz mit sozialerer Prägestärke herankommen. Die Schule hat hierbei eine wichtige Brücken- und auch Kontrollfunktion. Nebenbei existieren auch noch die feinen Unterschiede, „woraus“ Menschen lesen. Möglicherweise verschieben sich jetzt die feinen Unterschiede zugunsten Erkans, da PISA mit der Operationalisierung von Lesekompetenz der Schule auch dringend nahe legt, diskontinuierliche Texte didaktisch ernst zu nehmen und in den Lesekatalog der Schule aufzunehmen. Damit gelangen auch andere „Trägermedien“ als die des gedruckten Textes in den didaktischen Horizont.

Die öffentliche Debatte der PISA-Ergebnisse hatte sich auch auf die Bildungsungleichheit bezogen, die in der

Bundesrepublik mit dem Erwerb der Lesekompetenz verbunden ist. Erkans Schulprobleme sind eben kein Einzelfall. Sie haben etwas mit der Bildungsbeteiligung und der sozialen Lage der Familie eines Kindes bzw. Jugendlichen zu tun (BAUMERT/SCHÜMER 2002). Die PISA-Daten legen nahe, den „Löwenanteil der ungleichen Bildungsbeteiligung“ dem „gemeinsamen Einfluss von kognitiven Grundfähigkeiten, Lesekompetenz und Sozialschichtzugehörigkeit“ zuzuschreiben (ebd., S. 168). In diesem Gefüge sind Erkans Karten schlecht gemischt, insbesondere weil die Bildungsbeteiligung für ein Migrationskind von deren Sprachkompetenz abhängt:

„Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere. Bei gleicher Lesekompetenz machen Kinder aus Zuwandererfamilien vom Übergang in einen mittleren oder höheren Bildungsgang tendenziell häufiger Gebrauch als die Altersgleichen, die aus deutschsprachigen Familien stammen“ (ebd., S. 199).

Die Sprache ist offensichtlich das „kulturelle Kapital“ (PIERRE BOURDIEU), das für eine aufwärtsführende Bildungskarriere unabdingbar ist, was alles andere als eine neue Erkenntnis ist, denn PIERRE BOURDIEU (1989/1991) hat diesen Zusammenhang schon in den 60er Jahren empirisch aufgezeigt. In den 70er Jahren war sich die Pädagogik der Schulrelevanz der von BASIL BERNSTEIN beschriebenen elaborierten und restringierten Codes wohl bewusst. In dieser Gemengelage gibt es, wie gesagt, die „feinen Unterschiede“.

So beschäftigt sich Erkan zwar kompetent mit einer kleinen Auswahl diskontinuierlicher Texte, jedoch nicht mit gedruckten. Noch wichtiger ist, ihnen fehlt der Darstellungsmodus des Buches. Dem Buch wird Erkan jedoch viel Abwehrenergie entgegengesetzt. Wenn der Bildschirm mit dem Unterhaltungsprogramm des Fernsehens oder der Bildschirm der Spielkonsole nicht kompatibel mit Schule ist, dann bricht auch diese Verbindungsbrücke zum Lesen diskontinuierlicher Texte weg. Mediale Alltagskompetenz auch in der Schule zuzulassen und in den Erwerb der Lesekompetenz einzubinden, kommt dann hohe Bedeutung zu, was HANS-DIETER KÜBLER fordert:

„Außerdem müsste endlich stärker und präziser registriert werden, was Kinder von sich aus lernen, selbst wenn es mancher Norm widerspricht oder gar manches ideale Erziehungsziel konterkariert. Dies gilt nicht zuletzt für das

Lernen der Kinder von, mit und durch Medien, ohne dies sogleich als neuerliche emanzipatorische Selbstsozialisation zu verklären ...“ (KÜBLER 2002, S. 4).

Die Selbsttätigkeit des Lesens außerhalb der Schule trägt erheblich zur „Habitualisierung der Lesetätigkeit“ und zum „Erwerb von Leseexpertise“ (BAUMERT/SCHÜMER 2002, S. 174) bei, weshalb die selbstverständliche Lesekompetenz und nicht-didaktische Leseförderung des Alltagslebens einerseits wichtige kulturelle Ressource sein kann, andererseits die Bildungsbeteiligung erheblich zu stören in der Lage ist. Wichtig wird hier sein, Texte in den verschiedenen medialen Darstellungsmodi in die Förderung der Lesekompetenz aufzunehmen. Diskontinuierliche Texte in die Prüfung schulischer Lesekompetenz einzubeziehen, hilft schon, um einen der feinen kulturellen Unterschiede in der alltäglichen Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen zu entschärfen. Die heute üblichen medialen Darstellungsmodi von Texten, vom Fernschirmschirm bis zum Internet, neben den gedruckten Text zu stellen, fällt den mit dem Buch professionalisierten Pädagoginnen und Pädagogen sicher schwer. Die persönlich erworbene und geschätzte eigene Literalität zu relativieren, ist auch kein einfacher Prozess.

### Wie lesen? Das Muster des „Experten“ und andere medienrelevante Handlungsmuster.

Eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Lesekompetenz darf man heute nicht vergessen. Es sind die Handlungsmuster, in die Lesekompetenz eingebettet ist. So hat Erkan die Ergebnislisten eines Sportwettbewerbs verfügbar, weil er als Experte im Gespräch unter Experten auftritt. Ohne den Papa, der Fachmann für alles ist, was mit dem Auto zusammenhängt, wären die Listen im Fluss der Fernsehbilder verschwunden. Für die Versprachlichung der Listen in einer Phase, die zwischen Rezeption und dem Berichten liegt, muss viel Motivation und viel eingeübte Vertrautheit vorhanden sein. Dieser Erfolg gelingt nicht, weil er schulische Lernmuster auf die Aneignung von Fernsehprogrammen überträgt. Vermutlich hat er vom Vater, vom Großvater oder ähnlichen Bezugspersonen das Handlungsmuster des Experten übernommen. Persönlich wichtige und das Alltagshandeln regulierende und generierende Muster entstehen heute auch im Zusammenspiel mit Medien. Literalität ist also in Muster der Aneignung und des Handelns eingebettet, was z.B. für das Marketing, die

#### Jugendschutz & Medienmacht

James Bond medienpädagogisch betrachtet  
Ben Bachmair  
medien praktisch TEXTE 5, S. 3-12

#### Bestandsaufnahme zum Kinderfernsehen

Ein pädagogischer Blick auf das Fernsehangebot und die Nutzung der Kinder  
Ben Bachmair u.a.  
medien praktisch 2/01, S. 23-28

Fernsehnutzungsforschung, natürlich auch für die Kulturosoziologie klar ist (SCHULZE 1992). So hat der Fernsehsender SuperRTL solche Muster in Form von Erlebnisdimensionen empirisch erhoben (SUPER RTL MEDIENFORSCHUNG o.J.). In diesen Erlebnisdimensionen entsteht Lesekompetenz und ist in ihnen wirksam (siehe Abb. 7).

TREUMANN u.a. (2002, S.247ff.) haben über eine Clusteranalyse und qualitative Interviews die Medienkompetenz von Menschen über 35 Jahre mit Persönlichkeitstypen verbunden. In diesen Typen erscheinen zwar nicht unmittelbar Handlungsmuster, sie zeigen jedoch die Einbindung von Medienkompetenz in ein von den Nutzern strukturiertes Alltagsleben. Medienkompetenz, definiert mit den BAACKESCHEN Kategorien der Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung, sind in die Handlungsmuster von Persönlichkeitstypen der „Tüftler“, „Avangardisten“, „Durchschnittlichen“, „Optimisten“, „Desinteressierten“, „Zögerlichen“ eingebettet, so das Untersuchungsergebnis.

Leider ist es ein Defizit einer Lesekompetenz-Erhebung vom Rang der PISA-Studie, nicht die Muster zu erheben, in die Text-Aneignung und deren Generalisierung als Lesekompetenz eingebunden sind. Ohne es zu thematisie-

ren, werden deshalb didaktisch inszenierte Muster schulischen Lernens und der international definierte Schulerfolg zum Bezugsrahmen von Literalität. Außen vor bleibt, welche Literalität innerhalb medial geprägter Handlungs- oder Erlebnismuster entsteht, mit welchen Defiziten und welchen Chancen. Die Defizite, auf die die PISA-Studie deutlich hinweist, brauchen die flankierende Frage, welche Kompetenz die Schule für die traditionelle Lesekompetenz nutzbar machen kann.

(Der zweite Teil diese Beitrags, *Mediennutzung, ein ärgerliches Defizit der PISA-Studie*, erscheint in der nächsten Ausgabe von *medien praktisch*.)

### Anmerkungen

- 1 PISA steht für „Programme for International Student Assessment“.
- 2 Vgl. dazu BAACKE 1996. Zur empirischen Validierung liegt die Arbeit von TREUMANN 2002 u.a. 2002 vor. Die weitere Validierung soll das folgende DFG-Projekt leisten: KLAUS PETER TREUMANN / UWE SANDER / DOROTHEE MEISTER *Eine Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten 13- bis 18-Jähriger und zur Entwicklung von Medienkompetenz im Jugendalter*.
- 3 Die Semiotik hat hierzu den Begriff der Modalität entwickelt, um die medienspezifischen Ausformungen von Texten zu erfassen, die selbst ein definierender Teil eines Textes sind. Die folgende Arbeit ist hier informativ: GUNTHER KRESS / THEO VAN LEEUWEN (2001): *Multimodal Discourses. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

### Literatur

- BAACKE, DIETER (1996): *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: A. VON REIN (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.112-124
- BAUMERT, JÜRGEN / GUNDEL SCHÜMER: *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeileigung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich*. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2002, a.a.O. (Anm. 1), S.159-202
- BOURDIEU, PIERRE (1989): *Die feinen Unterschiede*. 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.34ff.
- BOURDIEU, PIERRE (1991): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- KÜBLER, HANS-DIETER (2002): *PISA und die Medienkompetenz*. Warum empirische Begründungen mehr als dringlich sind. In: *medien praktisch*, 2002, Heft 2, S. 4-7
- SCHULZE, GERHARD (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Campus
- SUPER RTL MEDIENFORSCHUNG (o.J.): *Kinderwelten 2002. Freizeit und Medien im alltäglichen Erleben von Kindern*. RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG
- TREUMANN, KLAUS PETER / DIETER BAACKE / KAI UWE HÜGGER / RALF VÖLLBRECHT (2002): *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter*. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leske + Budrich

Prof. Dr. Ben Bachmair, geb. 1943, ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik an der Universität Kassel.

Abb. 7: Erlebnisdimensionen, in denen Lesekompetenz entsteht (Super.RTL-Medienforschung)

#### Erlebnisdimension I:

##### Familiäre Geborgenheit und Zuwendung

Diese Erlebnisdimension beschreibt die emotionale Einbindung des Kindes in seine Familie, Zuwendung, die es bekommt (emotional, aber auch materiell) – ebenso aber auch das Bedürfnis nach sozialen Kontakten.

#### Erlebnisdimension II:

##### Selbstbestimmter Rückzug

Das mehr oder weniger ausgeprägte Bedürfnis der befragten Kinder, sich zurückziehen, weil sie nicht immer Lust haben, mit anderen zusammen zu sein oder weil sie Dinge gerne für sich ganz alleine machen wollen.

#### Erlebnisdimension III:

##### Freunde

Neben der eigenen Familie spielen Freunde eine sehr wichtige Rolle. Die Bedeutung von Freunden ist jedoch unterschiedlich: Für die einen sind Freunde möglicherweise Elternersatz, weil sie sich besser verstanden fühlen. Andere Kinder fühlen sich stark, weil Freunde ihnen helfen. Wiederum sind für zahlreiche Kinder Freunde der Garant dafür, dass sie sich nicht langweilen müssen.

#### Erlebnisdimension IV:

##### Positive Spannung und Überraschungen

In dieser Dimension unterscheiden sich die Kinder darin, in welchem Ausmaß sie angenehme und positive Spannung und Überraschungen lieben. Dazu gehört auch das angenehme Gefühl, einen neuen Freund oder eine neue Freundin gefunden zu haben oder bei den älteren Kindern das Gefühl des Verliebtseins.

#### Erlebnisdimension V:

##### Lern- und Wissensbegierde

Die Affinität der Kinder zu allem, was mit Lernen und Wissen zu tun hat – einschließlich ihres Interesses für die Schule – wird in dieser Dimension erfasst. Hier gibt es auffallend große Unterschiede zwischen den einzelnen Kindertypen.

#### Erlebnisdimension VI:

##### Neugier auf andere

Diese Erlebnisdimension beschreibt die Intensität, mit der Kinder Neuigkeiten aus Ihrer Umwelt beziehen. Sie ist besonders stark ausgeprägt, wenn sich die Kinder für andere Menschen interessieren und diese beobachten, z.B.

wenn sie draußen spielen oder mit ihren Eltern einen Ausflug machen.

#### Erlebnisdimension VII:

##### Rückzug, Desinteresse und Langeweile

Die Ausprägung des Aktivitätsniveaus der Kinder wird in dieser Dimension ausdifferenziert, d.h. ob die Kinder in ihrem Alltag eher viel oder wenig unternehmen, eher lustlos sind oder „immer gut drauf“. Kinder, die sich leicht langweilen oder antriebsarm sind, erzielen in dieser Dimension hohe Skalenwerte.

#### Erlebnisdimension VIII:

##### Dramatische Spannungssuche

Kinder, die hier hohe Werte erzielen, mögen Spannungssituationen, die risikoreich sein können, z.B. reale Streit- und Konfliktfälle, Unglücke sowie unbehagliche Situationen. Im Gegensatz zur Erlebnisdimension IV, der angenehmen, überraschungsorientierten, positiven Spannung, haben wir es hier mit einem Spannungsbegriff zu tun, der eher in Richtung Gefahr, Konflikt und reales Risiko geht.