

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
12. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Reinold Funke*

**DIE PISA-STUDIE, DER  
LESEKOMPETENZ-BEGRIFF  
UND DIE DEUTSCHDIDAKTIK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 21. S. 58-77.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

- Kristeva, Julia (1996): Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*. Hg. Kimmich, Dorothee/Renner, Rolf Günter/ Stiegler, Bernd. Stuttgart: Reclam, S. 334-348.
- Küster, Lutz (2000): Zur Verbindung von Intertextualität und Interkulturalität: Literatur-didaktische Anregungen auf der Basis von Michel Tourniers Robinsonade. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, S. 25-53.
- Lachmann, Renate (Hg.) (1982): *Dialogizität*. München: Fink.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus (1997): Intertextualität: Linguistische Bemerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Textkonzept. In: *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Hg. Antos, Gerd/Tietz, Heike. Tübingen: Niemeyer, S. 109-126.
- Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt a. M. u. a.: P. Lang (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; Bd. 2)
- Nutz, Maximilian (1998): Verstehen durch Kontextuierung: Lyrikinterpretation als historische Diskursanalyse am Beispiel von Heines „Traumbildern“. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 98-110.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Hg. Bremerich-Vos, Albert. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S.186-199.
- Rößler, Elke (1999): *Intertextualität und Rezeption: Linguistische Untersuchungen zur Rolle von Text-Text-Kontakten im Textverstehen aktueller Zeitungstexte*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schmid, Wolf/Stempel, Wolf-Dieter (1983): *Dialog der Texte. Hamburger Kolloquium zur Intertextualität*. Wien: Gesellschaft zur Förderung Slawistischer Studien.
- Schulte-Middelich, Bernd (1985): Funktionen intertextueller Textkonstitution. In: *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Hg. Broich, Ulrich/ Pfister, Manfred. Tübingen: Niemeyer, S. 197-242.
- Stocker, Peter (1998): *Theorie der intertextuellen Lektüre: Modelle und Fallstudien*. Paderborn: Schöningh.
- Stolz, Dieter (2000): ‘Niemand weiß, wie gut es „gemacht“ ist’: Über Patrick Süskinds ‘Parfum’. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 155, S. 312-324.
- Tegtmeyer, Henning (1997): Der Begriff der Intertextualität und seine Fassungen – Eine Kritik der Intertextualitätskonzepte Julia Kristevas und Susanne Holthuis’. In: *Textbeziehungen: Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Hg. Klein, Josef. Tübingen: Stauffenberg, S. 49-82.
- Wegmann, Nikolaus (1993): Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie. In: *Deutschunterricht* 4, S. 12-25.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Angelika Buß, Brunhildstraße 10, 10829 Berlin, [angelika.buss@rz.hu-berlin.de](mailto:angelika.buss@rz.hu-berlin.de)

Reinold Funke

## DIE PISA-STUDIE, DER LESEKOMPETENZ-BEGRIFF UND DIE DEUTSCH-DIDAKTIK

### 1. Fragestellung

Ein Schlag mit der flachen Hand auf den Automaten, der nicht zu funktionieren scheint – das mag als ein Zeichen männlicher Entschlossenheit erscheinen. Demgegenüber lässt sich, wie man weiß, in Frage stellen, ob Lesekompetenz als spezifisches Attribut von Männlichkeit gelten kann. „Erst roten Knopf drücken,

dann Handtuch ziehen“, so stand es auf dem Handtuchspender in einer Herrentoilette, der immer wieder Schläge von Besuchern mit der flachen Hand einstecken musste. Der Grund: Diese hatten die Aufschrift überlesen.

Ob jemand über Lesekompetenz verfügt, bemisst sich, so könnte man sagen, nach einem Kriterium wie diesem: Wenn sie/er etwas liest, dann versteht sie/er es im Allgemeinen auch. So gesehen, hat das Übersehen der Aufschrift durch die Besucher nichts mit deren Lesekompetenz zu tun. Anders sieht es aus, wenn man von folgendem Kriterium ausgeht: Lesekompetenz zeigt sich daran, dass man tatsächlich an den richtigen Stellen hinsieht. Waren die Schläge mit der flachen Hand demnach doch ein Zeichen mangelnder Lesekompetenz?

Es mag im Fall dieses Beispiels weit hergeholt scheinen, es mit Lesekompetenz in Zusammenhang zu bringen. Grundsätzlich aber kann der Lesekompetenzbegriff kaum im Sinne des ersten Kriteriums alleine verstanden werden. Lesen-Können bedeutet nicht nur, Angaben im geschriebenen Text richtig zu verstehen, wenn man auf sie aufmerksam geworden ist. Es schließt auch ein, auf wesentliche Angaben tatsächlich aufmerksam zu werden. Jedenfalls ist das ein Gedanke, der für den Lesekompetenzbegriff der PISA-Studie prägend ist.

Die folgenden Überlegungen befassen sich mit der Messung von Lesekompetenz in der PISA-Studie und – vermittelt dadurch – mit deren Lesekompetenz-Begriff. Sie wenden sich davon ausgehend dem allgemeinen Kompetenzbegriff zu, wie ihn etwa die nationalen Bildungsstandards verstehen, und erörtern die Bedeutung dieses Begriffs für die Deutschdidaktik.

## 2.1 Analyse einer Beispielaufgabe

Drei Aspekte haben in deutschdidaktischen (bzw. Deutschdidaktik-nahen) Überlegungen, welche sich kritisch mit der Datengrundlage der PISA-Lesestudie auseinandersetzen, eine Rolle gespielt.

Der erste Aspekt betrifft das Auftreten von Ergebnissen, für die keinerlei Erklärung zur Hand ist. Brügelmann (2001) weist darauf hin, dass die für einige Länder (darunter Deutschland) in PISA berichteten Ergebnisse nur schwer mit denen der IEA-Studie und der IALS-Studie in Einklang zu bringen sind. Im Fall von Japan gibt es, wie sich hinzusetzen lässt, kaum erklärliche Diskrepanzen zwischen den Ergebnissen von PISA 2000 und PISA 2003.

An zweiter Stelle lassen sich deutschdidaktische Arbeiten anführen, welche von Analysen veröffentlichter Beispielaufgaben ausgehen. Unter den verschiedenen dabei angesprochenen Aspekten spielen Übersetzungsprobleme eine Rolle, die insbesondere Karg (2005) in großer Zahl und minutiös dokumentiert hat.

Ein dritter Aspekt der in der Deutschdidaktik formulierten Bedenken betrifft die Eindimensionalität der PISA-Aufgabenskalen. Eindimensionalität im Sinne des dem PISA-Test zugrunde gelegten Rasch-Modells besagt, dass Aufgaben nach ihrer Schwierigkeit auf einer Skala so angeordnet werden können, dass ein Proband, der eine Aufgabe löst, mit um so höherer Wahrscheinlichkeit auch eine auf der Skala darunter liegende Aufgabe löst, je größer der Abstand zwischen den beiden Aufgaben auf der Skala ist. Diese Eigenschaft ergibt sich aus der zentralen Annahme des

Rasch-Modells, nach der die Wahrscheinlichkeit der richtigen Lösung einer Aufgabe durch einen Probanden ausschließlich (und linear) von der Schwierigkeit der Aufgabe und der Fähigkeit des Probanden abhängt.<sup>1</sup> Die Angaben, die die PISA-Studie zum Erfülltsein dieser Voraussetzung macht, lassen Fragen offen. Bremerich-Vos/Wieler sprechen das an, wenn sie schreiben, es werde, „[w]enn wir recht sehen [...], nicht mitgeteilt, wie gut das Rasch-Modell auf die Struktur der Daten ‚passt‘“ (2003, 14).

Im Folgenden wird versucht, einen Zusammenhang zwischen diesen drei Aspekten herzustellen. Ausgangspunkt ist ebenfalls eine Analyse zu einer veröffentlichten Beispielaufgabe. Die Aufgabe stammt aus dem PISA-Lesetest 2000 und bezieht sich auf den Text „Turnschuhe“.

### **FÜHL DICH WOHL IN DEINEN TURNSCHUHEN**

Das Sportmedizinische Zentrum von Lyon (Frankreich) hat 14 Jahre lang die Verletzungen von jungen und professionellen Fußballern untersucht. Die Studie hat ergeben, dass die beste Strategie Vorbeugen ist ... und gute Schuhe.

#### **Stöße, Stürze und Verschleiß ...**

Achtzehn Prozent der Spieler im Alter von 8 bis 12 haben bereits Verletzungen an den Fersen. Der Knorpel im Knöchel eines Fußballers steckt Erschütterungen schlecht weg. 25% der Profis haben für sich selbst herausgefunden, dass dies ein besonderer Schwachpunkt ist. Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden, und wenn man nicht bereits von Kindheit an aufpasst (im Alter von 10-12 Jahren), kann dies zu frühzeitiger Arthrose führen. Auch die Hüfte bleibt von Schaden nicht verschont, und besonders wenn er müde ist, läuft ein Spieler Gefahr, sich bei einem Sturz oder Zusammenstoß Knochenbrüche zuzuziehen. Die Untersuchung besagt, dass sich bei Fußballern, die seit mehr als zehn Jahren spielen, Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln. Dies ist der so genannte „Fußballerfuß“, eine Deformierung, die durch zu flexible Sohlen und Knöchelbereiche der Schuhe entsteht.

#### **Schützen, stützen, stabilisieren, dämpfen**

Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein. Wenn er zu flexibel ist, vergrößert sich das Verletzungs- und Verstauchungsrisiko. Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen:

<sup>1</sup> In der älteren Literatur (Fischer 1974) tritt statt des Terminus ‚Eindimensionalität‘ der Ausdruck ‚Homogenität‘ auf. Wenn dieser in der Gegenwart eher vermieden wird, so dürfte das an der Vielfalt seiner unterschiedlichen Bedeutungen liegen. Fischer (1974, 57f.) unterscheidet sechs verschiedene Verwendungen dieses Begriffs in der Literatur, wobei er insbesondere Homogenität im Sinne der Faktorenanalyse von Homogenität im Sinne des Rasch-Modells abhebt. Wenn im Folgenden stellenweise von ‚Skalen-Homogenität‘ gesprochen wird, so ist ausschließlich Homogenität im Sinne des Rasch-Modells gemeint.

Erstens muss er *äußeren Schutz bieten*: gegen Stöße durch den Ball oder einen anderen Spieler Widerstand leisten, Bodenunebenheiten ausgleichen und den Fuß warm und trocken halten, selbst wenn es eiskalt ist und regnet.

Er muss *den Fuß und besonders das Knöchelgelenk stützen*, um Verstauchungen, Schwellungen und andere Schmerzen zu vermeiden, die sogar das Knie betreffen können.

Er muss dem Spieler auch eine gute *Standfestigkeit* bieten, so dass sie auf nassem Boden oder einer zu trockenen Oberfläche nicht rutschen.

Schließlich muss er Stöße *dämpfen*, besonders bei Volleyball- und Basketballspielern, die permanent springen.

### **Trockene Füße**

Um kleinere, aber schmerzhaft beschwerden, wie z. B. Blasen und sogar Risswunden oder Pilzinfektionen zu verhindern, muss der Schuh das Verdunsten des Schweißes ermöglichen und äußere Feuchtigkeit am Eindringen hindern. Das ideale Material hierfür ist Leder, das imprägniert werden kann, um zu verhindern, dass der Schuh beim ersten Regen durchnässt wird.

Abb. 1

Zu diesem Text wird folgende Aufgabe gestellt:<sup>2</sup>

„An einer Stelle in dem Artikel heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen.“ Welche Kriterien sind dies?“

Laut Codieranweisung sollen Antworten als richtig gewertet werden, wenn sie die vier im Text durch Kursivierung hervorgehobenen Kriterien *Schutz bieten*, *Fuß stützen*, *Standfestigkeit bieten* und *Stöße dämpfen* anführen. Andere Antworten gelten als falsch. Die Aufgabe wird der Subskala ‚Informationen ermitteln‘ zugeordnet. Sie ist ausweislich der internationalen Daten sehr leicht und gehört der untersten Kompetenzstufe an. Die deutschen Schülerinnen und Schüler sind jedoch an dieser Aufgabe häufiger als an anderen Aufgaben der gleichen Kompetenzstufe gescheitert.

Überprüft man den Text, auf den sich die Fragestellung bezieht, so gelangt man zu dem Schluss, dass die Aufgabe leicht zu lösen ist, wenn man konsequent nur die kursivierten Stellen beachtet. Tut man das nicht, so wird es dagegen recht schwer, zu der erwarteten Lösung zu gelangen. Das liegt daran, dass sowohl der formale Aufbau wie die inhaltliche Logik des Texts, sobald man von der Kursivierung absieht, nur mit erheblichem Aufwand durchschaubar sind:

- Der Text wird durch Zwischenüberschriften in drei Teile gegliedert, und die gesuchten Kriterien für einen guten Turnschuh finden sich alle im mittleren Teil. Jedes Kriterium wird in einem eigenen Satz aufgeführt, der von den an-

<sup>2</sup> Aufgabe R110Q05. Die Aufgabe wird in der vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung bereitgestellten deutschen Sammlung von Beispielaufgaben ([http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Beispielaufgaben\\_Lesen.PDF](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Beispielaufgaben_Lesen.PDF)) als Aufgabe 29 geführt. Im Folgenden wird, soweit eine Verwechslung im Kontext ausgeschlossen ist, einfach von der „Turnschuh-Aufgabe“ gesprochen.

deren Sätzen durch eine Leerzeile abgesetzt ist und als Finitum die Verbform „muss“ enthält („Erstens muss er [...] Er muss [...] Er muss [...] Schließlich muss er [...]"). Jedoch folgt auf die vier Sätze noch ein fünfter, der sich durch die gleichen Merkmale auszeichnet („Um [...] Beschwerden [...] zu verhindern, muss der Schuh [...]").

- Betrachtet man die Angaben zu den Kriterien unter inhaltlichen Gesichtspunkten, so ergibt sich eine Reihe von Fragen. Was ist der Unterschied zwischen „Fuß [...] stützen“ (Kriterium 2) und „Stabilität bieten“ (Kriterium 3)? Wieso wird es an unterschiedlichen Stellen eingeordnet, dass der Schuh „Bodenunebenheiten ausgleichen“ (Kriterium 1) und „Verstauchungen [...] vermeiden“ (Kriterium 2) müsse – hängt das eine nicht mit dem anderen zusammen? Warum wird nach Aufzählung aller Kriterien gesagt, dass der Turnschuh „Feuchtigkeit am Eindringen hindern“ müsse, obwohl bereits vorher festgestellt worden war, dass er „den Fuß [...] trocken halten“ (Kriterium 1) müsse?

Man kann im Blick auf diese Aufgabe behaupten, dass sie für solche Leserinnen und Leser schwer wird, die sie mit genauem Lesen zu bewältigen suchen.<sup>3</sup>

Wie erwähnt, ist die „Turnschuh-Aufgabe“ von einem geringeren Anteil der deutschen Probanden richtig gelöst worden, als aufgrund des ihr zugeschriebenen Schwierigkeitswertes zu erwarten wäre. Das verdeutlicht folgende Gegenüberstellung der Ergebnisse bei dieser Aufgabe (R110Q05) mit denen bei den anderen zum gleichen Text gestellten Aufgaben (R110Q01, R110Q04, R110Q06)<sup>4</sup> in verschiedenen Ländern (die in Klammern hinzugesetzten Prozentwerte geben den Anteil von als richtig bewerteten Antworten im jeweiligen Land an):<sup>5</sup>

Deutschland:	Q01 (78,2%) > Q04 (77,1%) > Q06 (70,0%) > <u>Q05 (63,3%)</u>
Frankreich:	Q05 (87,0%) > Q01 (85,5%) > Q06 (83,5%) > Q04 (82,2%)
Großbritannien:	Q04 (83,3%) > Q01 (82,8%) > Q06 (79,0%) > Q05 (75,9%)
Italien:	Q01 (87,4%) > Q05 (86,0%) > Q04 (84,7%) > Q06 (83,5%)

Bei der Aufgabe R110Q05 sind ausgeprägte Positionsvertauschungen zu verzeichnen. Solche Vertauschungen stehen in Widerspruch zu der Annahme, dass sie mit den anderen Aufgaben auf einer eindimensionalen Skala angeordnet werden kann. Bei einer eindimensionalen Skala müsste die Reihenfolge der Lösungsanteile in beliebig herausgegriffenen Probandengruppen – hier also in den vier Ländern – für alle Aufgaben übereinstimmen. Die „Turnschuh-Aufgabe“ R110Q05 weicht davon vor

<sup>3</sup> Ähnliches schreibt Karg (2005, 121, 134) im Blick auf andere PISA-Aufgaben. Auch Kargs Kommentar zur Turnschuh-Aufgabe (2005, 127) deckt sich in vielen Punkten mit dem oben Gesagten.

<sup>4</sup> Aufgabe 27, 28 und 30 in der deutschen Sammlung von Beispielaufgaben.

<sup>5</sup> Die angegebenen Lösungsanteile wie alle weiteren Angaben zu Aufgabenschwierigkeiten im folgenden Text sind der Datenbasis zu PISA 2000 und zu PISA 2003 entnommen, welche der *Australian Council for Educational Research (ACER)* im Internet zugänglich gemacht hat (<http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/>).

allem deshalb ab, weil sie für die deutschen und die englischen Probanden unerwartet schwer ist.

Vergleicht man den Text „Turnschuhe“ in der deutschen Fassung mit der englischen, französischen und italienischen Fassung, so legt sich eine einfache Erklärung für das irreguläre Verhalten der Aufgabe nahe. Die Auflistung der vier gesuchten Kriterien für einen guten Turnschuh wird in der deutschen Fassung eingeleitet durch das Wort „erstens“. Jedoch folgt diesem „erstens“ kein „zweitens“, „drittens“ und „viertens“, um zu signalisieren, wo die Auflistung fortgesetzt wird. Es wird bei den Lesenden eine Erwartung geweckt, die sie beim Suchen nach den Kriterien in die Irre führt. Das ist in der englischen Fassung<sup>6</sup> ähnlich. Sie enthält an der Stelle des Wortes „erstens“ den Ausdruck „firstly“, welcher vergleichbar fungiert. Die französische Fassung<sup>7</sup> enthält dagegen die Einheit „d’abord“ und in der italienischen Fassung<sup>8</sup> heißt es „in primo luogo“. Beide Ausdrücke sind nicht wie „erstens“ oder „firstly“ darauf festgelegt, als lexikalische Markierer einer Auflistung zu dienen.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Vgl. [http://www.pisa.oecd.org/searchResult/0,2665,en\\_32252351\\_32235918\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/searchResult/0,2665,en_32252351_32235918_1_1_1_1_1_1,00.html).

<sup>7</sup> Vgl. <http://www.educ-eval.education.fr/pisa2003.htm/>.

<sup>8</sup> Vgl. <http://www.archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/index.htm>.

<sup>9</sup> Bei Ausdrücken wie „erstens“, „firstly“, „d’abord“ und „in primo luogo“ können Verwendungen, bei denen sie außerhalb von Auflistungen/Aufzählungen auftreten (1), solchen gegenübergestellt werden, bei denen sie als lexikalische Markierer einer Auflistung/Aufzählung dienen (2). Im Fall der zweiten Verwendungsart können sie mit kanonischer Fortführung („zweitens“, „secondly“, „puis“ und „in secondo luogo“) (2a) oder mit nicht-kanonischer Fortführung (Fortsetzung der Auflistung mit anderen als den genannten Mitteln) (2b) auftreten.

In einer Internet-Recherche mit Hilfe der Suchmaschine *Yahoo* (4.4.06) wurden die ersten 25 Nachweise für jeden der vier genannten Ausdrücke durchgesehen und nach den oben genannten Verwendungen klassifiziert. Ausgeschlossen blieben Nachweise, in denen die Ausdrücke nicht in einen Satzkontext integriert sind (Überschriften, Namen, Anführungen, formelhafte Wendungen). Das Ergebnis wird durch folgende Tabelle wiedergegeben:

	Auftreten außerhalb einer Auflistung (1)	Auftreten in Auflistung mit kanonischer Fortführung (2a)	Auftreten in Auflistung ohne kanonische Fortführung (2b)
<i>erstens</i>	1	20	4
<i>d’abord</i>	19	2	4
<i>firstly</i>	15	9	1
<i>in primo luogo</i>	18	4	3

Die Recherche spricht für Folgendes:

Der Ausdruck *erstens* ist strikt auf die Verwendung in Auflistungen beschränkt (der einzige Gegenbeleg ist ein eindeutiger Schreibfehler).

Die Ausdrücke *erstens* und *firstly* werden, wenn sie in Auflistungen auftreten, häufiger mit kanonischer Fortführung gebraucht als *d’abord* und *in primo luogo*.

Man kann daher vermuten, dass der französischen und italienischen Fassung der Aufgabe das Irreführungspotenzial abgeht, welches die Verwendung der Ausdrücke „erstens“ und „firstly“ in die deutsche bzw. englische Fassung einbringt.

Man mag das als Folge eines bloßen Übersetzungsfehlers betrachten. Jedoch lässt sich auch eine andere Konsequenz ziehen, nämlich die zu fragen, ob das, was der PISA-Test misst, wirklich nur Leseverstehen ist. Im Blick auf die „Turnschuh-Aufgabe“ stellt sich diese Frage wie folgt: Haben Probanden, die die vier Kriterien nicht wie in der Codieranweisung erwartet anzugeben wussten, *beim Lesen der einzelnen Beschreibungen dieser Kriterien* nicht verstanden, dass sie Anforderungen an einen guten Turnschuh zum Ausdruck bringen? Die Aufgabenanalyse legt nahe, dass das keineswegs zwingend der Fall gewesen sein muss. Vermutlich haben die deutschen und englischen Schülerinnen und Schüler ja Schwierigkeiten damit gehabt, die gesuchten vier Kriterien voneinander abzugrenzen. Diese Schwierigkeiten betreffen aber einen kognitiven Prozess, der erst *bei der Bearbeitung der Aufgabe* stattfand, also nach dem Lesen des Texts. Ein Scheitern an der „Turnschuh-Aufgabe“ belegt demnach nicht zwingend einen Mangel im Leseverstehen selbst, sondern ein Problem beim Überschauen des Texts während der Bearbeitung der Aufgabe und bei dem Versuch, die Textinformation mit der Aufgabenstellung in Zusammenhang zu bringen.

Die entscheidende Frage ist, in welchem Umfang es Sinn macht, zwischen beidem – also Leseverstehen und Bearbeitung der Aufgabe – zu unterscheiden. Die Ergebnisse der Analyse der „Turnschuh-Aufgabe“ legen nahe, dass die Bearbeitung der Aufgabe ein kognitiver Prozess ist, der beeinträchtigt werden kann, ohne dass daraus zwingend folgt, dass auch das Leseverstehen beeinträchtigt ist. Es dürfte insofern kaum strittig sein, dass das Bearbeiten einer Aufgabe als ein eigenständiger kognitiver Prozess betrachtet werden kann. Problematisch ist eher die Frage, ob es auch möglich ist, einen Vorgang des Verstehens beim Lesen selbst als einen davon unabhängigen kognitiven Prozess abzugrenzen. Kann man sagen, dass ein Proband sich beim Lesen in einem kognitiven Zustand des „Verstehens, dass ein Kriterium für einen guten Turnschuh genannt wird“, befindet, auch wenn er das auf Befragen nicht formuliert? Diese Frage ist sowohl unter begrifflichen wie unter empirischen Gesichtspunkten heikel. Die PISA-Untersuchung jedoch scheint den Knoten, den sie in die Welt bringt, mit ihrem Lesekompetenz-Begriff einfach durchschlagen zu wollen. Die Analyse der „Turnschuh-Aufgabe“ weist, so gesehen, nicht nur auf ein Einzelproblem einer bestimmten Aufgabe hin, sondern auf ein grundsätzliches Problem: Die Probanden benötigen für das Heraussuchen von Information aus einem Text Hinweise auf dessen Strukturierung. Diese Hinweise können ihnen zur Verfügung stehen oder nicht. Dabei sind sie wirksam nach Art eines Filters, der es den Befragten gestattet, Information in ihre Antwort einzubringen oder nicht. Ob das gelingt, ist – jedenfalls soweit das Modell eines Filters ein zutreffendes Bild ergibt – eine andere Frage als die, ob den Befragten die Information selbst vorliegt oder nicht. Es ist auch nicht dieselbe Frage wie die, ob sie die Textinformation verstanden haben. Unter dieser Voraussetzung sind bei Aufgaben, die zur Messung von Lesekompetenz im Sinne der PISA-Studie verwendet werden, Beeinträchtigungen der Skalenhomogenität denkbar.



Die Angaben zur tatsächlichen Skalenhomogenität der PISA-Leseaufgaben, die die PISA-Dokumentation enthält (Adams/Wu 2003, 101-105 und 153-155), sind, wie Bremerich-Vos/Wieler konstatieren, nicht durchgängig klar und auch nicht vollständig. Die Überprüfung erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurde für jedes einzelne teilnehmende Land und jede Aufgabe die Passung (*fit*) der Voraussagen aus dem Rasch-Modell mit den gewonnenen empirischen Daten sowie die Übereinstimmung der Aufgabenschwierigkeit mit der in den übrigen Ländern gefundenen ermittelt. Nach diesem als *national calibration* bezeichneten ersten Schritt wurden Aufgaben, bei denen in einem Land erhebliche (*substantial*) Abweichungen von den in den anderen Ländern gefundenen Kennwerten festgestellt wurden, bei der Berechnung der Lesekompetenz-Werte für dieses Land außen vor gelassen. Aufgaben, bei denen erhebliche Abweichungen in mehr als acht teilnehmenden Ländern festgestellt wurden, wurden ganz eliminiert. In einem zweiten Schritt wurden für die verbleibenden Aufgaben anhand einer internationalen Teilstichprobe erneut Aufgabenschwierigkeiten berechnet. Überprüft wurde dann, ob diese Aufgabenschwierigkeiten für die Gruppe der männlichen und die der weiblichen Probanden gleich sind. Das Ergebnis dieses als *international calibration* bezeichneten zweiten Schrittes war, dass bei den meisten Aufgaben signifikante Abweichungen in der Schwierigkeit bei beiden Gruppen (*differential item functioning*) zu verzeichnen waren. Das ist mit der Annahme einer eindimensionalen Skala unvereinbar. Die Leseaufgaben werden dennoch als skalenhomogen behandelt, weil die Abweichungen als, wenn auch signifikant, so doch quantitativ geringfügig beurteilt wurden.

Letzten Endes kann über die Eindimensionalität einer Aufgabenskala nicht entschieden werden, indem man sich ausschließlich auf empirisch ermittelte Kennwerte der einzelnen konkreten Aufgaben stützt, die in einem Test erprobt wurden. Von einer eindimensionalen Aufgabenskala zu sprechen, heißt, eine Eigenschaft eines *Typs* von Aufgaben, nicht einzelner erprobter Aufgaben anzunehmen. Andernfalls würde man aufgrund der Information, dass die erprobten Aufgaben eine Skala bilden, zwar zu der Kenntnis gelangen können, dass sie eine homogene Fähigkeitsdimension beanspruchen, würde aber nicht angeben können, welche Fähigkeitsdimension das ist. Denn eine Fähigkeit ist ja – jedenfalls in testtheoretischer Operationalisierung – nichts anderes als das Umgehen-Können mit einem bestimmten Typ von Aufgaben. Wenn sich dieser Typ von Aufgaben auf keinem anderen Weg als durch Aufzählung einzelner Aufgaben beschreiben ließe, so hätte man höchstens die Homogenität der ‚Fähigkeit, diese einzelnen Aufgaben zu bearbeiten‘ belegt. Darüber hinausgehend könnte man nicht beschreiben, worin diese Fähigkeit besteht.

Aus diesem Grund muss die Annahme einer eindimensionalen Aufgabenskala theoretisch begründbar sein. In der PISA-Studie dient als theoretische Stützung für sie das Modell von Kirsch u.a. (1998). Im Fall von Aufgaben der PISA-Subskala ‚Informationen ermitteln‘, welcher die „Turnschuh-Aufgabe“ zugehört, nimmt das Modell an, dass der kognitive Prozess, der für eine erfolgreiche Bearbeitung erforderlich ist, in einem Vergleich (*match*) von erfragter Information und Textinformation besteht. Der Schwierigkeitsgrad einer konkret vorliegenden Aufgabe hängt ab von der Art der erfragten Information (*type of information*), der Art der erforderlichen Vergleichsschritte (*type of match*) und dem Vorliegen von Textinformation, die mit

der gesuchten konkurriert (*plausibility of distractors*). Die PISA-Studie nimmt im Wesentlichen Entsprechendes für die Aufgaben der Subskala ‚Informationen ermitteln‘ an (Artelt u.a. 2001, 90).

Das Modell von Kirsch u.a. beschreibt aber nicht Prozesse des Leseverstehens, sondern Prozesse der Bearbeitung von Leseaufgaben. Unabhängig davon, dass solche Aufgaben vorliegen, sind Parameter wie *type of information*, *type of match* und *plausibility of distractors* ja gar nicht definiert. Wenn die PISA-Studie sich also auf das Modell von Kirsch u.a. bezieht, so spricht das dafür, dass es etwas anderes als Leseverstehen ist, was sie überprüft – nämlich die Nutzung von Leseverstehen (im Zusammenhang der Bearbeitung von Leseaufgaben).

So wie theoretische Argumente herangezogen werden, um die Annahme einer eindimensionalen Aufgabenskala zu stützen, sind es auch theoretische Gründe, die Anlass zu geben vermögen, an dieser Annahme – jedenfalls soweit sie auf einen Typ von Aufgaben verallgemeinerbar sein soll – zu zweifeln. Aus deutschdidaktischer Sicht liegt es nahe, Leseverstehen als einen sprachlichen Prozess aufzufassen, der sowohl den Text wie auch die Aspekte, unter denen die/der Lesende ihn lesen (also die ‚Aufgaben‘, die sie sich stellen), erst definiert. Unter dieser Voraussetzung verliert die zentrale Annahme des Rasch-Modells, dass man Aufgaben Schwierigkeiten und Personen Fähigkeiten unabhängig voneinander zuschreiben kann, eine Stütze, denn die ‚Aufgaben‘ bzw. der Text können nicht als unabhängig vom Leseprozess existierende Objekte betrachtet werden.

Ein Einwand vergleichbarer Art ist von Switalla (2002) vorgebracht worden. Er kritisiert, dass die PISA-Studie Texte als unabhängig vom Leseprozess gegebene Objekte („Text pur“, Switalla 2002, 5) betrachte. Von ihnen werde angenommen, dass sie „gedankliche Inhalte“ ganz einfach „haben“, welche in den Köpfen der Lesenden abgebildet und „im Gedächtnis gespeichert“ würden (9). „Aber die Sprache, die Schrift, der Text, das Bild bilden Gedanken nicht ab, sondern *artikulieren* sie“ (9; Hervorhebung bei Switalla). Lesen ist, wie Switalla schreibt, eine „literale Praxis“ (4). Der Begriff der *Praxis* soll darauf hinweisen, dass es um ein soziales und kulturelles Handeln geht, das nicht ausschließlich als kognitiver Prozess der Informationsverarbeitung beschrieben werden kann.

Switalla begründet seine Kritik mit, wie er es ausdrückt, ‚sprach-‘ und ‚schrifttheoretischen‘ Argumenten. In der Tat kann man, wenn man Lesen als sprachlichen Prozess betrachtet, sich ihrer Überzeugungskraft kaum entziehen. Die Einwände Switallas gegen den ‚Repräsentationalismus‘ (vgl. Switalla 2002, 9) der PISA-Studie dürften rein begrifflich definitiv berechtigt sein. Eine andere Frage ist allerdings, ob aufgrund ihrer auch das Testmodell der PISA-Studie zurückgewiesen werden muss. Wenn dieses Modell in ‚repräsentationalistischen‘ Termini beschrieben wird, so folgt daraus ja nicht, dass es repräsentationalistische Annahmen im logischen Sinne voraussetzt. Jedoch machen die Überlegungen Switallas deutlich, dass die Frage der Eindimensionalität der PISA-Leseskalen nicht ausschließlich eine Angelegenheit der Bestimmung psychometrischer Kennwerte ist, sondern dass ihr ein zentrales deutschdidaktisches Interesse zukommt.

In jedem Fall lässt sich – wenn man von diesem Exkurs in die Theorie wieder zu den PISA-Daten zurückkehrt – ein Punkt kritisch hervorheben: Bei der Beurteilung der

Skalenhomogenität orientiert sich die PISA-Studie an der Frage, ob *einzelne* Aufgaben erhebliche Abweichungen von dem laut Rasch-Modell zu erwartenden Verhalten aufweisen. Nicht ermittelt wird, ob Abweichungen, die bei einzelnen Aufgaben als geringfügig beurteilt werden, dennoch in verschiedenen Populationen (Ländern) systematisch auftreten und somit auch systematisch wirksam werden. Im Fall der Rangreihen von Aufgabenschwierigkeiten in verschiedenen Ländern, wie sie oben für den Text „Turnschuhe“ wiedergegeben wurden, würde eine solche auf einzelne Aufgaben beschränkte Sichtweise dazu führen, Positionsvertauschungen, die nicht dadurch zustande kommen, dass die Anteile richtiger Lösungen in verschiedenen Ländern sich signifikant unterscheiden, als zufällig einzustufen und insofern zu ignorieren. Jedoch bedeutet die Tatsache, dass Abweichungen sich nach dem Grad ihrer Ausprägung in den Grenzen von Zufallsschwankungen bewegen, nicht, dass ihr Auftreten selbst zufällig ist.

## 2.2 Aufgabenschwierigkeiten in verschiedenen Ländern

Die „Turnschuh-Aufgabe“ ist, wie beschrieben, dadurch auffällig, dass sie für deutsche und englische Schülerinnen und Schüler deutlich schwerer ist als für französische und italienische. Würde man die Rangfolgen der Aufgabenschwierigkeiten in den genannten Ländern, die oben für vier Aufgaben exemplarisch wiedergegeben sind, so ergänzen, dass die Liste alle 116 Aufgaben des PISA-Lesetests<sup>10</sup> nach aufsteigender Schwierigkeit umfasst, so käme die „Turnschuh-Aufgabe“ bei den deutschen Probanden auf Platz 57, bei den französischen auf Platz 6, bei den englischen auf Platz 39 und bei den italienischen auf Platz 9 zu stehen.<sup>11</sup> Vergleichbare Rangreihen lassen sich für alle 27 teilnehmenden OECD-Länder<sup>12</sup> erstellen. Auf diese Weise lässt sich jeder Aufgabe bei jedem Land ein Rangplatz in der Schwierigkeitshierarchie zuordnen. Zwei Länder sind um so ähnlicher, je ähnlicher diese Hierarchien sind. Der Vergleich ist möglich mittels eines Rangkorrelationskoeffizienten, der in diesem Fall als Ähnlichkeitsmaß fungiert und deshalb im Folgenden einfach als ‚Ähnlichkeit‘ bezeichnet wird. Eine Ähnlichkeit von 1 zeigt an, dass die Schwierigkeits-Rangfolgen in beiden Ländern vollständig übereinstimmen. Sie ist bei uneingeschränktem Erfüllensein der Eindimensionalitäts-Bedingung zu erwarten. Je deutlicher die Ähnlichkeit zweier Länder unter 1 liegt, um so weniger kann man da-

---

<sup>10</sup> Die von ACER bereitgestellte Datenbasis (vgl. Anmerkung 6) führt 129 Aufgaben. Aus diesen wurden bei der Erstellung der Liste 13 Aufgaben eliminiert, die bei mindestens einem der teilnehmenden OECD-Länder als nicht administriert (N/A) gekennzeichnet waren. Das sind die Aufgaben, die wegen erheblicher Modellabweichungen im jeweiligen Land von der Berechnung seines Gesamtwertes ausgeschlossen wurden.

<sup>11</sup> ‚Partial-credit‘-Aufgaben wurden bei der Erstellung der Rangfolge nur dann als richtig gelöst betrachtet, wenn in der ACER-Datenbasis eine vollständig richtige Lösung (*full credit*) angegeben ist.

<sup>12</sup> Die ACER-Datenbasis zu PISA 2000 führt Angaben zu 27 OECD-Ländern (sowie 16 Nicht-OECD-Staaten).

von ausgehen, dass die Aufgaben des Tests für beide Länder nach ihrer Schwierigkeit auf einer eindimensionalen Skala angeordnet werden können.

In Tabelle 1a und 1b sind die nach diesem Vorgehen berechneten Ähnlichkeiten für die an PISA 2000 beteiligten OECD-Länder wiedergegeben. Die Tabelle weist zusätzlich für jedes Land die mittlere Ähnlichkeit mit den anderen erfassten Ländern aus (Median). Sucht man aus der Tabelle zu jedem Land die fünf ‚ähnlichsten‘ Länder heraus, so gelangt man für die vier in der Aufgabenanalyse angesprochenen Länder zu folgendem Ergebnis:

	AUS	AUT	BEL	CAN	CHE	CZE	DEU	DNK	ESP	FIN	FRA	GBR	GRC	HUN
AUS	1	0,88	0,92	0,97	0,93	0,84	0,90	0,91	0,90	0,86	0,90	0,97	0,82	0,87
AUT	0,88	1	0,91	0,90	0,95	0,87	0,96	0,88	0,88	0,88	0,87	0,90	0,80	0,87
BEL	0,92	0,91	1	0,94	0,95	0,91	0,92	0,90	0,94	0,90	0,96	0,91	0,87	0,89
CAN	0,97	0,90	0,94	1	0,93	0,87	0,90	0,90	0,93	0,87	0,92	0,96	0,86	0,88
CHE	0,93	0,95	0,95	0,93	1	0,90	0,96	0,92	0,93	0,90	0,92	0,91	0,84	0,88
CZE	0,84	0,87	0,91	0,87	0,90	1	0,88	0,83	0,86	0,86	0,87	0,81	0,84	0,88
DEU	0,90	0,96	0,92	0,90	0,96	0,88	1	0,91	0,89	0,90	0,88	0,90	0,80	0,87
DNK	0,91	0,88	0,90	0,90	0,92	0,83	0,91	1	0,88	0,84	0,87	0,90	0,82	0,84
ESP	0,90	0,88	0,94	0,93	0,93	0,86	0,89	0,88	1	0,86	0,91	0,90	0,88	0,89
FIN	0,86	0,88	0,90	0,87	0,90	0,86	0,90	0,84	0,86	1	0,85	0,85	0,80	0,86
FRA	0,90	0,87	0,96	0,92	0,92	0,87	0,88	0,87	0,91	0,85	1	0,88	0,86	0,85
GBR	0,97	0,90	0,91	0,96	0,91	0,81	0,90	0,90	0,90	0,85	0,88	1	0,81	0,84
GRC	0,82	0,80	0,87	0,86	0,84	0,84	0,80	0,82	0,88	0,80	0,86	0,81	1	0,82
HUN	0,87	0,87	0,89	0,88	0,88	0,88	0,87	0,84	0,89	0,86	0,85	0,84	0,82	1
IRL	0,95	0,90	0,92	0,96	0,92	0,86	0,90	0,91	0,92	0,87	0,89	0,96	0,86	0,87
ISL	0,90	0,88	0,91	0,92	0,90	0,87	0,91	0,88	0,89	0,90	0,87	0,88	0,85	0,86
ITA	0,89	0,89	0,95	0,91	0,92	0,87	0,89	0,86	0,92	0,87	0,92	0,86	0,86	0,88
JPN	0,79	0,77	0,77	0,79	0,77	0,74	0,79	0,74	0,76	0,77	0,76	0,77	0,73	0,79
KOR	0,81	0,82	0,79	0,82	0,81	0,79	0,82	0,78	0,79	0,80	0,77	0,79	0,80	0,80
LUX	0,89	0,95	0,94	0,91	0,96	0,89	0,97	0,91	0,91	0,90	0,91	0,89	0,83	0,87
MEX	0,79	0,77	0,83	0,85	0,80	0,79	0,75	0,77	0,83	0,75	0,84	0,78	0,86	0,76
NOR	0,89	0,84	0,90	0,91	0,89	0,85	0,87	0,90	0,89	0,86	0,88	0,87	0,87	0,86
NZL	0,99	0,88	0,92	0,96	0,93	0,84	0,90	0,91	0,90	0,86	0,90	0,96	0,81	0,87
POL	0,88	0,88	0,91	0,89	0,88	0,90	0,88	0,86	0,89	0,86	0,87	0,86	0,81	0,89
PRT	0,87	0,88	0,92	0,90	0,90	0,89	0,88	0,85	0,92	0,84	0,88	0,85	0,86	0,87
SWE	0,91	0,88	0,91	0,91	0,92	0,84	0,90	0,91	0,88	0,87	0,89	0,89	0,82	0,86
USA	0,96	0,85	0,91	0,97	0,90	0,84	0,86	0,88	0,91	0,85	0,88	0,93	0,82	0,88
Median	<b>0,89</b>	<b>0,88</b>	<b>0,91</b>	<b>0,91</b>	<b>0,92</b>	<b>0,86</b>	<b>0,89</b>	<b>0,88</b>	<b>0,89</b>	<b>0,86</b>	<b>0,88</b>	<b>0,89</b>	<b>0,83</b>	<b>0,87</b>

Tab. 1a: ‚Ähnlichkeiten‘ von Ländern in PISA 2000

	IRL	ISL	ITA	JPN	KOR	LUX	MEX	NOR	NZL	POL	PRT	SWE	USA
AUS	0,95	0,90	0,89	0,79	0,81	0,89	0,79	0,89	0,99	0,88	0,87	0,91	0,96
AUT	0,90	0,88	0,89	0,77	0,82	0,95	0,77	0,84	0,88	0,88	0,88	0,88	0,85
BEL	0,92	0,91	0,95	0,77	0,79	0,94	0,83	0,90	0,92	0,91	0,92	0,91	0,91
CAN	0,96	0,92	0,91	0,79	0,82	0,91	0,85	0,91	0,96	0,89	0,90	0,91	0,97
CHE	0,92	0,90	0,92	0,77	0,81	0,96	0,80	0,89	0,93	0,88	0,90	0,92	0,90
CZE	0,86	0,87	0,87	0,74	0,79	0,89	0,79	0,85	0,84	0,90	0,89	0,84	0,84
DEU	0,90	0,91	0,89	0,79	0,82	0,97	0,75	0,87	0,90	0,88	0,88	0,90	0,86
DNK	0,91	0,88	0,86	0,74	0,78	0,91	0,77	0,90	0,91	0,86	0,85	0,91	0,88
ESP	0,92	0,89	0,92	0,76	0,79	0,91	0,83	0,89	0,90	0,89	0,92	0,88	0,91
FIN	0,87	0,90	0,87	0,77	0,80	0,90	0,75	0,86	0,86	0,86	0,84	0,87	0,85
FRA	0,89	0,87	0,92	0,76	0,77	0,91	0,84	0,88	0,90	0,87	0,88	0,89	0,88
GBR	0,96	0,88	0,86	0,77	0,79	0,89	0,78	0,87	0,96	0,86	0,85	0,89	0,93
GRC	0,86	0,85	0,86	0,73	0,80	0,83	0,86	0,87	0,81	0,81	0,86	0,82	0,82
HUN	0,87	0,86	0,88	0,79	0,80	0,87	0,76	0,86	0,87	0,89	0,87	0,86	0,88
IRL	1	0,91	0,88	0,81	0,84	0,91	0,83	0,91	0,96	0,88	0,89	0,91	0,93
ISL	0,91	1	0,89	0,83	0,84	0,93	0,83	0,91	0,90	0,89	0,89	0,91	0,91
ITA	0,88	0,89	1	0,77	0,80	0,91	0,86	0,85	0,88	0,90	0,91	0,87	0,88
JPN	0,81	0,83	0,77	1	0,84	0,79	0,75	0,76	0,78	0,74	0,73	0,77	0,77
KOR	0,84	0,84	0,80	0,84	1	0,81	0,78	0,80	0,80	0,81	0,80	0,81	0,82
LUX	0,91	0,93	0,91	0,79	0,81	1	0,80	0,89	0,90	0,88	0,91	0,91	0,88
MEX	0,83	0,83	0,86	0,75	0,78	0,80	1	0,79	0,79	0,82	0,85	0,76	0,81
NOR	0,91	0,91	0,85	0,76	0,80	0,89	0,79	1	0,89	0,85	0,86	0,92	0,89
NZL	0,96	0,90	0,88	0,78	0,80	0,90	0,79	0,89	1	0,87	0,86	0,92	0,96
POL	0,88	0,89	0,90	0,74	0,81	0,88	0,82	0,85	0,87	1	0,89	0,85	0,87
PRT	0,89	0,89	0,91	0,73	0,80	0,91	0,85	0,86	0,86	0,89	1	0,87	0,89
SWE	0,91	0,91	0,87	0,77	0,81	0,91	0,76	0,92	0,92	0,85	0,87	1	0,90
USA	0,93	0,91	0,88	0,77	0,82	0,88	0,81	0,89	0,96	0,87	0,89	0,90	1
<b>Median</b>	<b>0,91</b>	<b>0,89</b>	<b>0,88</b>	<b>0,77</b>	<b>0,80</b>	<b>0,90</b>	<b>0,80</b>	<b>0,87</b>	<b>0,90</b>	<b>0,88</b>	<b>0,88</b>	<b>0,89</b>	<b>0,88</b>

Tab. 1b: ‚Ähnlichkeiten‘ von Ländern in PISA 2000

Die fünf ‚ähnlichsten‘ Länder mit [...]

[...] Deutschland: Luxemburg, Österreich, Schweiz, Belgien, Kanada

[...] Frankreich: Belgien, Italien, Schweiz, Kanada, Luxemburg

[...] Großbritannien: Australien, Irland, Neuseeland, Kanada, USA

[...] Italien: Belgien, Frankreich, Schweiz, Spanien, Kanada

In der Auflistung sind Länder unterstrichen, wenn sie mit dem jeweils zuerst genannten Land eine Amtssprache teilen. Solche Länder häufen sich im Fall von Deutschland, Frankreich und Großbritannien in erwartungswidriger Weise unter den ‚ähnlichsten‘ Ländern.<sup>13</sup> Augenscheinlich sind Länder anderen Ländern dann be-

<sup>13</sup> Für jedes der vier Länder ist die Anzahl von Ländern mit gleicher Amtssprache unter den fünf ‚ähnlichsten‘ Ländern, soweit alle 26 anderen Länder die gleiche Chance haben, zu diesen zu gehören, hypergeometrisch verteilt. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Anzahl

sonders häufig ‚ähnlich‘, wenn dort die gleiche Sprache gesprochen wird, sei es als Mehrheits-, sei es als Minderheitssprache. Das spricht dafür, dass das als ‚Ähnlichkeit‘ bezeichnete Maß auf nicht zufällige, sondern systematische Einschränkungen der Eindimensionalitäts-Bedingung hinweist.

Ein vergleichbarer Schluss ergibt sich, wenn man die Länder betrachtet, bei denen die mittlere Ähnlichkeit zu allen anderen beteiligten Ländern besonders gering ist: Mexiko, Japan und Korea, auf die das zutrifft, sind Länder, die in der Gesamtgruppe entweder sprachliche (Japan, Korea) oder ökonomische (Mexiko) ‚Ausreißer‘ darstellen. Insgesamt können die in der Tabelle wiedergegebenen Ähnlichkeits-Werte als deutlicher Hinweis darauf betrachtet werden, dass die Unterschiedlichkeit von Übersetzungen einen Einfluss auf die Schwierigkeiten der PISA-Aufgaben gehabt hat.

In welchem Umfang die in der Tabelle dokumentierten Abweichungen von der Bedingung der eindimensionalen Skalierbarkeit Auswirkungen auf die PISA-Ergebnisse gehabt haben, lässt sich aus den Ergebnissen weniger deutlich ersehen. Für 25 OECD-Länder, für die entsprechende Daten zugänglich sind,<sup>14</sup> lassen sich die mittleren Ähnlichkeiten im definierten Sinne (Median der Rangkorrelationen der Aufgaben-Schwierigkeits-Rangfolgen) außer für PISA 2000 auch für PISA 2003 errechnen. Für jedes dieser Länder liegen damit zwei Ähnlichkeits-Werte vor (einer für PISA 2000 und einer für PISA 2003). Stellt man beiden Ähnlichkeits-Werten bei jedem Land die jeweilige Abweichung zwischen dem bei PISA 2000 und dem bei PISA 2003 erreichten Lesekompetenz-Wert gegenüber (Betrag der Differenz der Länder-Durchschnittswerte), so ergibt sich eine Rangkorrelation von  $-0,50$  ( $p = 0,01$ ) zwischen diesen Abweichungen und den PISA 2000-Ähnlichkeiten und sowie von  $-0,55$  ( $p = 0,005$ ) zwischen den Abweichungen und den PISA 2003-Ähnlichkeiten. Je ‚unähnlicher‘ ein Land ist – das heißt je weniger die dort gefundenen Aufgabenschwierigkeiten mit der Annahme einer eindimensionalen Gesamtskala vereinbar sind – desto stärker fällt in der Regel die Abweichung zwischen PISA 2003 und PISA 2000 aus. Das kann man als einen Hinweis darauf betrachten, dass Einschränkungen hinsichtlich der Eindimensionalität der Aufgabenskala die Ergebnisse des PISA-Lesetests wirklich beeinflusst haben.

Dass es einen solchen Einfluss gibt, ist nicht verwunderlich. Wenn eine Menge von Aufgaben nicht skalenhomogen ist, so kann das Ergebnis eines Tests, den man mit einer Teilmenge dieser Aufgaben durchführt, unterschiedlich ausfallen in Abhängigkeit davon, welche Teilmenge von Aufgaben ausgewählt wurde. Bei PISA 2003 lag genau die Situation vor, dass eine Teilmenge der in PISA 2000 verwendeten Aufgaben eingesetzt wurde. Die Frage ist aber, wie stark der davon auf die Ergeb-

---

die der oben jeweils unterstrichenen Länder erreicht, beträgt bei Deutschland 0,00, bei Frankreich 0,01, bei Großbritannien 0,00 und bei Italien 0,24.

<sup>14</sup> Von den 27 Ländern, für die Daten aus PISA 2000 zugänglich sind, fällt für den Vergleich mit PISA 2003 Großbritannien weg, weil dort die geforderten Teilnahmequoten nicht erreicht wurden, sowie Luxemburg, weil dort die Auswertungsmodalitäten gegenüber PISA 2000 geändert wurden (vgl. OECD 2005, 134 Anm. 6).

nisse ausgehende Einfluss ist. Die angegebenen Rangkorrelationen von  $-0,50$  und  $-0,55$  legen nahe, dass er nicht unerheblich war.<sup>15</sup>

Das Problem hängt – das ist die Hypothese der vorliegenden Untersuchung – mit dem PISA-Lesekompetenzbegriff zusammen, und zwar damit, dass die PISA-Studie gezielt nicht Leseverstehen, sondern die tatsächliche Nutzung dieses Verstehens bei der Bearbeitung von Aufgaben überprüfen will. Ein Test, der so angelegt ist, kann nur dann auf einer eindimensionalen Aufgabenskala beruhen, wenn die Nutzung ihres Leseverständnisses durch Probanden von den gleichen Hinweisen ausgelöst wird, von denen auch die Ausbildung dieses Verständnisses selbst abhängt. Die in der „Turnschuh-Aufgabe“ erkennbar werdende Störanfälligkeit des Lösungsverhaltens der Probanden kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass diese Voraussetzung nicht erfüllt ist. Ob ein Test, der entsprechend dem PISA-Lesekompetenzbegriff Verstehen und Nutzung dieses Verstehens gleichzeitig zu überprüfen sucht, eine homogene Fähigkeitsdimension erfassen kann, lässt sich demnach in Frage stellen.

### 3.1 Der Kompetenzbegriff der nationalen Bildungsstandards

Dass im deutschen Bericht zur PISA-Studie 2000 (Artelt u.a. 2001) der Terminus „Lesekompetenz“ für „Reading Literacy“ verwendet worden ist, steht in Zusammenhang mit einer augenfälligen Blitzkarriere des Kompetenz-Begriffs in den letzten zehn Jahren. Mit der Übernahme dieses Begriffs in die nationalen Bildungsstandards, welche durch das dazugehörige Experten-Gutachten (Klieme u.a. 2003) befördert wurde, ist es ein weithin geteilter Brauch geworden, die Zielsetzungen von Bildungsprozessen durch Angabe von Kompetenzen zu beschreiben.

Die Expertise zu den nationalen Bildungsstandards geht davon aus, dass Kompetenzen mit Hilfe von Kompetenzmodellen identifiziert werden. Kompetenzmodelle

---

<sup>15</sup> Man muss gegenüber dieser Annahme jedoch vorsichtig bleiben, da die Ähnlichkeiten – jedenfalls in der Stichprobe – auch mit den PISA-Ergebnissen selbst in einem positiven Zusammenhang stehen (Rangkorrelation  $0,30$  bei PISA 2000,  $p = 0,07$  und  $0,35$ ,  $p = 0,05$  bei PISA 2003). Das heißt, dass der Einfluss der ‚Ähnlichkeiten‘ auf die Veränderungen PISA 2000 – PISA 2003 sich möglicherweise deshalb so stark darstellt, weil Länder wie Mexiko, bei denen ein hoher Anteil von Probanden im Grunde außerhalb des Messbereichs der PISA-Aufgaben liegt, besonders starke Veränderungen von PISA 2000 zu PISA 2003 aufweisen.

Der Versuch, das Ausmaß des Einflusses, den Übersetzungsprobleme auf die PISA-Gesamtwerte hatten, zahlenmäßig anzugeben, stößt auf grundsätzliche Schwierigkeiten. Nach Artelt u.a. (2004, 157-163) wäre der Gesamtwert in PISA 2000, den man Deutschland zuschreiben kann, um 19 Punkte höher, wenn er aus einem Test berechnet würde, der nur aus von deutschsprachigen Ländern eingereichten Aufgaben besteht. Er läge aber nur um 1,7 Punkte niedriger, wenn er aus einem Test ermittelt würde, der keinerlei von deutschsprachigen Ländern eingereichte Aufgaben umfasst. Aus der Sicht der oben stehenden Überlegungen ist die Vorgehensweise von Artelt u. a. jedoch zirkulär, da das, was in Frage steht – die Eindimensionalität der Skala – vorausgesetzt wird, wenn man Gesamtpunktwerte vergleicht.

spezifizieren einerseits die Art der Anforderungen, welche mittels einer Kompetenz bewältigt werden (Komponentenmodell), andererseits Grade der Ausprägung einer Kompetenz (Stufenmodell) (Klieme u.a. 2003, 61). Das PISA-Lesekompetenzmodell wird ausdrücklich als Beispiel eines solchen Kompetenzmodells genannt.

Kompetenzen werden in der Expertise unter Bezug auf Weinert definiert als

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme u.a. 2003, 59).

Die Definition besagt zunächst, dass Kompetenzen gleichermaßen kognitive Fähigkeiten umfassen (wozu auch Wissen gehört, s. ebd.) wie motivationale, volitionale und soziale Dispositionen. Vereinfacht gesagt: Zur Kompetenz gehört nicht nur ein „Ich kann ... tun“, sondern auch ein „Ich bin bereit ... zu tun“, „Ich will ... tun“ und „Ich kann anderen vermitteln, dass es sinnvoll ist, wenn sie mich ... tun lassen (bzw. ... stattfinden lassen)“. An dieser Stelle wird eine Gemeinsamkeit des allgemeinen Kompetenzbegriffs und des PISA-Lesekompetenzbegriffs deutlich: Während das Wort „Kompetenz“ nahe legt, an ein Können zu denken, zielt der Kompetenzbegriff auf mehr, nämlich eine tatsächliche Nutzung dieses Könnens. Die Expertise zu den Bildungsstandards formuliert das auch explizit, wenn sie einerseits schreibt, dass Kompetenzen „als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen“ seien (Klieme u.a. 2003, 60), andererseits feststellt, dass von dem Vorliegen von Kompetenz nur gesprochen werden könne, „wenn gegebene Fähigkeiten [...] genutzt werden“ (61). Was in diesem Sinne als ‚Kompetenz‘ beschrieben wird, umfasst eine Komponente, die man mit einigem Recht auch als ‚Performanz‘ bezeichnen könnte.

Ein zentraler Begriff, mit dessen Hilfe die Expertise beides zu verbinden trachtet, ist der der Anforderungssituation. Kompetenz wird verstanden als „Disposition, die Personen befähigt [...] Anforderungssituationen zu bewältigen“ (Klieme u.a. 2003, 59). Eine Anforderungssituation liegt dann vor, wenn Menschen genötigt sind, ein Können, über das sie verfügen, auch zu nutzen. Definiert man Kompetenz als Fähigkeit zur Bewältigung von Anforderungssituationen, so macht es wenig Sinn, anzunehmen, dass Menschen über diese Fähigkeit verfügen, sie aber in einer kritischen Situation nicht nutzen. Man müsste dann nämlich unterstellen, dass es ihnen nicht gelungen ist, zu erkennen, dass die Nutzung der Fähigkeit in der gegebenen Situation erforderlich war, das heißt, dass die Situation als ‚Anforderungssituation‘ zu klassifizieren ist. Das erkennen zu können, muss aber, wenn man die Definition sinngemäß richtig anwendet, zu der Fähigkeit gerechnet werden, die Anforderungssituation zu bewältigen. Es ergibt sich, dass jemand, der über die ‚Fähigkeit, eine Anforderungssituation zu bewältigen‘ verfügt, diese Fähigkeit in fast zwingender Weise auch nutzen muss, wenn die Anforderungssituation vorliegt. Indem die Expertise den Begriff der Anforderungssituation verwendet, begegnet sie der wissenschaftstheoretischen Not der Definition eines Dispositionsbegriffs, indem sie die bildungsanthropologische Tugend einer Berufung auf die *Conditio Humana* dage-



gensetzt: Menschen vermögen menschlich nur zu leben, indem sie Anforderungen bewältigen, und insofern sind sie genötigt, das auch tatsächlich zu tun.

Die Deutschdidaktik hat den Kompetenzbegriff in vielfältiger, aber nicht einheitlicher Weise aufgegriffen.<sup>16</sup> Das Symposium Deutschdidaktik führt in seiner Einladung zum Treffen in Weingarten 2006 ‚Kompetenz‘, ‚Standard‘ und ‚Aufgaben‘ als zentrale Begriffe der aktuellen bildungspolitischen Debatte an und konstatiert, die Deutschdidaktik sei „aufgerufen, diese Begriffe zu füllen“ (Symposium Deutschdidaktik 2005, 75). Das zitierte Dokument steht damit in einem gewissen Kontrast zum Einladungstext des vorangegangenen Treffens in Lüneburg 2004, welcher anmerkt, man wolle es „dahingestellt sein lassen“, ob es „im Deutschunterricht als Ganzem tatsächlich ausschließlich um die Vermittlung von individuellen Kompetenzen [...] geht“ (Symposium Deutschdidaktik 2003, 64).

Die Verwendung des Terminus ‚Kompetenz‘ zielt, wie erörtert, darauf ab, Fähigkeiten (etwas tun können) und tatsächliche Nutzung dieser Fähigkeiten (etwas wirklich tun) unter einen Begriff zu bringen. Beides ist aber nicht dasselbe. Menschen können es nur in solchen Situationen in eins setzen, in denen sie die Anforderung, etwas zu tun, das sie tun können, als für sie verbindliche Norm betrachten. Das bedeutet:

---

<sup>16</sup> In einer älteren Tradition (Kreft 1977, Fritzsche 1994) wird der Kompetenzbegriff mit Bezug auf Habermas verwendet. Dieser Kompetenzbegriff zielt auf eine tatsächlich erworbene Fähigkeit, aufgrund derer Menschen handlungsfähig werden. Er zielt aber gleichzeitig auf eine von anderen unterstellte Zuständigkeit eines Menschen für sich selbst, kraft derer er als Subjekt im gesellschaftlichen Umgang auftritt. Eine entsprechende Doppeldeutigkeit ist bereits im alltagssprachlichen Kompetenzbegriff angelegt (*Kompetenz* im Sinne von *Fähigkeit, etwas zu tun* und im Sinne von *rechtliche Zuständigkeit für einen Verantwortungsbereich*). Kompetenzen werden demgemäß aufgefasst als „Grundfähigkeiten, die für das Menschsein konstitutiv sind“ (Fritzsche 1994, 37). Der Begriff der Kompetenz wird stellenweise dem der Qualifikation gegenübergestellt (Fritzsche 1984, 86-88).

Eine Mitte der 1990-er Jahre einflussreiche, berufspädagogisch motivierte Verwendung des Kompetenzbegriffs ist für die Deutschdidaktik auf der Ebene von Lehr- und Bildungsplänen wirksam geworden.

Gegenwärtig schließen zahlreiche deutschdidaktische Arbeiten an den Kompetenzbegriff der Bildungsstandards an (vgl. etwa Frederking u.a. 2004, Köster 2004, Rösch/Wieser 2005). In eine völlig andere Richtung weist es, wenn der Kompetenzbegriff auf Chomskys Begriff der Sprachkompetenz zurückgeführt wird, wie Groeben es unternimmt. Eine Kompetenz ist demnach „ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist“ (Groeben 2002, 13). Nach den oben dargestellten Überlegungen ist damit ein gänzlich anderer Kompetenzbegriff ins Auge gefasst, als er der PISA-Studie und auch den Bildungsstandards zugrunde liegt, weil dort ‚Kompetenz‘ stets eine tatsächliche Leistung einschließt und gerade nicht von dem, was Chomsky als ‚Performanz‘ bezeichnet, abgrenzbar ist. In der Deutschdidaktik beziehen sich Dehn und Hüttis-Graff auf den Kompetenzbegriff von Groeben (Dehn 2005, Hüttis-Graff 2005). Für den Deutschunterricht sehen sie es dementsprechend als eine zentrale Alternative an, „ob er sich an Kompetenz oder aber an Leistung orientiert“ (Hüttis-Graff 2005, 49). Man sollte also nicht übersehen, dass gegenwärtig ein- und derselbe Terminus verwendet wird, um nahezu Gegenteiliges zum Ausdruck zu bringen.

Die beiden im Kompetenzbegriff verbundenen Komponenten lassen sich in solchen Fällen zusammenhalten, in denen eine Norm akzeptiert wird, die ein tatsächliches Handeln verbindlich macht. An diesem Punkt wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff letztlich ein normativer ist. Das ist bereits hervorgehoben worden (von Hentig 2004, 8). Auch die PISA-Studie beschreibt ihren Lesekompetenzbegriff explizit als einen normativen (Baumert u. a. 2002, 15). Dass insofern mit der Orientierung am Kompetenzbegriff Möglichkeiten zugleich „eröffnet und verschlossen werden“ (Baumert u. a. 2001, 15), wird in der PISA-Studie selbst angesprochen, scheint aber in der nachfolgenden Diskussion vergessen worden zu sein.

### 3.2 Fazit in deutschdidaktischer Sicht

Aus den oben stehenden Überlegungen ergibt sich, dass der Kompetenzbegriff eigentlich ein normativer Begriff ist, der aber gleichzeitig auch in theoretischer Funktion verwendet wird. Im Folgenden wird zwischen beiden Verwendungen unterschieden.

Eine normative Verwendung liegt sicherlich vor, wenn der Kompetenzbegriff bei der Formulierung von Bildungs- oder Lernzielen auftritt. In solchen Kontexten vermag sein Gebrauch, wie mir scheint, überzeugend zu sein im Blick auf eine Orientierung, welche er vermitteln kann. Dass Menschen sich nicht nur daran messen können, welche Fähigkeiten und Kenntnisse sie glauben sich angeeignet zu haben, sondern dass zählt, was davon sie in ihrem Leben tatsächlich umsetzen, ist eine keineswegs selbstverständliche, durchaus ‚Welt erschließende‘ und damit bildende Einsicht. Es dürfte zutreffen, dass die im Kompetenzbegriff angelegte Orientierung auf Leistungen führen kann, die in Tests nachweisbar sind, und dabei eine zerstörerische Wirkung entfaltet. Das ändert nichts daran, dass im Kompetenzbegriff selbst auch die Möglichkeit angelegt ist, statt zu einer heteronom gesetzten sozialen Norm der Leistung zu einem autonom akzeptierten persönlichen Ethos des Leistens zu gelangen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass alle Bildungsziele des Deutschunterrichts sich übersetzen lassen in Beschreibungen von Kompetenzen. Im Deutschunterricht – und zwar nicht nur beim Umgang mit Literatur – geht es zentral darum, Erfahrungen mit Möglichkeiten der kulturellen Gestaltung des Zusammenlebens von Menschen zu vermitteln. Solche Erfahrungen bestehen im Einzelnen darin, konkrete derartige Möglichkeiten, die historisch realisiert worden sind, kennen zu lernen. Letztlich geht es aber nicht um dieses Kennen lernen, sondern um etwas anderes: Zu erfassen, dass es für Menschen unausweichlich ist, solche Möglichkeiten zu ‚erfinden‘ und sie in ihrem Zusammenleben wahrzunehmen. Es ist ihnen nicht möglich, ihr Zusammenleben gewissermaßen einfach so zu nehmen, wie es kommt.

Lässt sich die Art von Können, welches Menschen benötigen, um mit dieser Notwendigkeit umzugehen, als Kompetenz beschreiben? Wenn man annimmt, dass Kompetenzen ein Umgehen-Können mit Anforderungen sind, dann müssten ‚kulturelle Kompetenzen‘ auf die beschriebene Notwendigkeit für Menschen bezogen sein, Möglichkeiten ihres Zusammenlebens ‚erfinden‘ zu müssen. Jedoch wird diese Notwendigkeit nur dadurch zu einer Anforderung, dass es mehr oder weniger gelun-

gene Wege gibt, ihr gerecht zu werden, dass man also mehr oder weniger ‚kompetent‘ mit ihr umgehen kann. Andernfalls würde jede Art des Sich-Verhaltens zu ihr ein Bewältigen der Anforderung darstellen. Im Fall ‚kultureller Kompetenzen‘ müsste man also sagen, dass die Kompetenz durch Anforderungen definiert wird, die Anforderungen sich aber gleichzeitig auch nur durch Kompetenzen definieren lassen. Diese Zirkularität spricht dagegen, die Art von Können, welche Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit kulturellen Möglichkeiten menschlichen Zusammenlebens zu gewinnen vermögen, als ‚Kompetenz‘ zu beschreiben.<sup>17</sup>

Im Blick auf seinen normativen Gebrauch – das heißt seine Verwendung als Mittel zur Beschreibung von Zielen des Deutschunterrichts – lässt sich also in der Tat sagen, dass der Kompetenzbegriff Möglichkeiten, Bildungsaufgaben zu verstehen, sowohl eröffnet wie verschließt. Insgesamt sind mit seiner Verwendung ohne Zweifel Impulse verbunden, die die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht weiterzuführen vermögen.

‚Kompetenz‘ wird aber gleichzeitig auch als theoretischer Begriff in Anspruch genommen. Das wird am deutlichsten greifbar in dem Postulat, dass Kompetenzen im Rahmen von Kompetenzmodellen zu identifizieren seien. Fachdidaktische Kompetenzmodelle „rekonstruieren Lernprozesse [...] in der je spezifischen, domänenabhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung“ (Klieme u. a. 2003, 62). Sie sind empirisch gestützte Theorien, die Lernprozesse so, wie sie ablaufen, beschreiben.

Auch der Begriff des Kompetenzmodells ist in die Deutschdidaktik übernommen worden. Das ergibt sich in erster Linie daraus, dass man sich bei der Formulierung von Bildungsstandards auf eine systematisch begründete Form der Darstellung fachspezifischer Kompetenzen stützen möchte. Nicht abgegrenzt von einer solchen pragmatisch begründeten Inanspruchnahme von Kompetenzmodellen steht aber die Erwartung, dass diese Modelle das „Geflecht von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Symposion Deutschdidaktik 2005, 75) theoretisch erfassen, welches als Ergebnis sprachlichen und literarischen Lernens entsteht. In der zukünftigen Deutschdidaktik, so stellt das Symposion Deutschdidaktik knapp fest, „müssen Kompetenzmodelle erstellt werden“ (Symposion Deutschdidaktik 2005, 75). Wenn das als Definition der Aufgaben der Deutschdidaktik im Ganzen gelten soll, so ist es fragwürdig.

Die oben vorgetragenen Überlegungen zum Lesekompetenzbegriff sollten deutlich machen, dass es unter theoretischen Aspekten angebracht ist, zwischen dem zu unterscheiden, was unter normativen Aspekten zusammengehört: Leseverstehen bzw. die Fähigkeit des Leseverstehens einerseits, die tatsächliche Nutzung von Leseverstehen bzw. von Leseverstehensfähigkeit andererseits. Das Ineinsetzen von beidem

---

<sup>17</sup> Ein besonderer Aspekt des Zusammenlebens von Menschen ist ihr Miteinander-Sprechen-Können. Im Fall dieses Könnens ist es schon deshalb kaum überzeugend, es in seiner Ganzheit als Kompetenz auffassen zu wollen, weil die Möglichkeit, dass Gespräche gelingen, nicht nur von dem Verhalten einzelner Individuen abhängt. „Gesprächskultur“ ist ein Merkmal, das einer Gruppe von Menschen zukommt, und insofern etwas anderes als die Koexistenz individueller „Gesprächskompetenzen“. Dennoch ist es ein zentrales Anliegen des Deutschunterrichts, sie zu vermitteln.

mag im Einzelnen zu einer überzeugenden normativen Orientierung verhelfen, nicht aber zwangsläufig auch zu einem deskriptiv angemessenen Verständnis der kognitiven Prozesse, aufgrund derer Menschen auf dem Weg über das Verstehen von Texten dazu gelangen, erfolgreich Aufgabenstellungen zu diesen Texten zu bearbeiten, wie es bei PISA erfordert war.

Es ist unter diesem Aspekt keineswegs selbstverständlich, dass der Kompetenzbegriff als universales Mittel zur theoretischen Beschreibung jeder Art von Können taugt, welche Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht erwerben. Dieser Begriff mag in der aktuellen bildungspolitischen Situation gerade in Deutschland eine zum Teil sinnvolle normativ orientierende Funktion haben. Daraus folgt nicht, dass er auch als theoretischer Begriff zur Beschreibung sämtlicher sprachlicher Lernprozesse geeignet ist. Eine Fachdidaktik kann ihre Aufgaben nicht ohne Bezug auf normative Festlegungen zu Ende führen. Gerade deshalb ist es für sie von Bedeutung, theoretische Begriffe von normativen zu unterscheiden. Sie wird dadurch in den Stand versetzt, neben aktuellen normativen Orientierungen auch weitere, darüber hinausgehende Möglichkeiten für ein Selbstverständnis, das Menschen von ihren Bildungsprozessen entwickeln können, im Blick zu behalten.

## Literatur

- Adams, R./Wu, M. (eds.) (2003): PISA 2000 Technical Report. Paris: OECD.  
[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html).
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-140.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U./Lehmann, R. (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick, und weiterführende Analysen. In: Schiefele, U./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-168.
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Baumert, J./Artelt, C./Carstensen, C. H./Sibbrens, H./Stanat, P. (2002): Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und Grundlagen der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-38.
- Bremerich-Vos, A./Wieler, P. (2003): Zur Einführung. In: Abraham, U./Bremerich-Vos, A./Frederking, V./Wieler, P. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 13-25.
- Brügelmann, H. (2001): Besserwisser und Alleskönner. [http://www.grundschulverbandsh.de/stellungn\\_bruegelmann\\_pisa.htm](http://www.grundschulverbandsh.de/stellungn_bruegelmann_pisa.htm).
- Dehn, M. (2005): Schreiben als Transformationsprozess. In: Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (Hg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach, S. 8-32.
- Fischer, G. (1974): Einführung in die Theorie psychologischer Tests. Bern: Huber.

- Frederking, V./Hu, A./Krejci, M./Legutke, M./Oomen-Welke, I./Vollmer, H. (2004): Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. In: Bayrhuber, H./Ralle, B./Reiss, K./Vollmer, H. (Hg.): Konsequenzen aus PISA. Wien: Studien-Verlag, S. 83-128.
- Fritzsche, J. (1984): Rechtschreibunterricht. Stuttgart: Steiner.
- Fritzsche, J. (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Klett.
- Groeben, N. (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts ‚Lesekompetenz‘. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 11-24.
- Hentig, H. von (2004): Einführung in den Bildungsplan. In: Bildungsplan Grundschule. Stuttgart: Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, S. 7-19.
- Hüttis-Graff, P. (2005): Kompetenzorientierter Unterricht. In: Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (Hg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach, S. 233-254.
- Karg, I. (2005): Mythos PISA. Göttingen: V & R unipress.
- Kirsch, I. S./Jungeblut, A./Mosenthal, P. (1998): The Measurement of Adult Literacy. In: Murray, T. S./Kirsch, I. S./Jenkins, L. B. (eds.): Adult Literacy in OECD Countries. Washington: U.S. Department of Education, S. 105-134.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H./Vollmer, H. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt: DIPF. <http://www.bmbf.de>.
- Köster, J. (2005): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Frankfurt: Peter Lang, S. 99-116.
- Kreft, J. (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- OECD (2005): PISA 2003 Technical Report. [http://www.pisa.oecd.org/searchResult/0,2665,en\\_32252351\\_32235918\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/searchResult/0,2665,en_32252351_32235918_1_1_1_1_1,00.html).
- Rösch, H./Wieser, D. (2005): Die Kompetenzdebatte als Fokus der Deutschdidaktik. In: Rösch, H. (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt: Peter Lang, S. 219-228.
- Switalla, B. (2002): PISA lesen. <http://www.hirzel.de/universitas/archiv/switalla.pdf>.
- Symposium Deutschdidaktik (2003): Deutschunterricht empirisch. Fortschritte im Lehren und Lernen? 15. Symposium Deutschdidaktik in Lüneburg 2004. In: Didaktik Deutsch 15, S. 64-74.
- Symposium Deutschdidaktik (2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Ankündigung des 16. Symposiums Deutschdidaktik, 17.-20.9.2006 in Weingarten. In: Didaktik Deutsch 19, S. 75-90.

#### Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Reinold Funke, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg, [funke@ph-heidelberg.de](mailto:funke@ph-heidelberg.de)*