

2 Spannungsverhältnis zwischen Anforderung und Kompetenz

Die Bedeutung der Lesekompetenz hat durch die Ausbreitung neuer Medien zugenommen. Der Zugang und die Nutzung der Medien stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit den sozialen Strukturen und soziokulturellen Lebensbedingungen (Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007). In den westlichen Industriestaaten haben sich diese Medien im privaten wie im beruflichen Leben weit verbreitet. Während beispielsweise 1998 nur rund 8 Prozent der Jugendlichen über ein Mobiltelefon verfügten, waren es 2006 92 Prozent (Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007). 90 Prozent der Jugendlichen in Deutschland nutzen zu Hause den Computer, in der Schweiz sind es sogar 93 Prozent (Senkbeil & Wittwer 2009). Die meisten Heranwachsenden sind mit diesen Medien seit der Kindheit vertraut und nutzen sie selbstverständlich und unbefangen (Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007). Mit der Nutzung neuer Medien haben sich auch neue Textformen ausgebildet, in denen vermehrt Schrift, Bild und Ton kombiniert werden und die besondere Anforderungen an die Lesekompetenz stellen. Infolge von Interaktivität (Holly & Habscheid 2000), Virtualität, Vernetzung (Holly 2000), Multimedialität (Leiter-Köhler 2002) und Entlinearisierung (z. B. Niedermair: 1996; Schnotz & Dutke: 2004; Storrer: 2003) von Texten entstehen neue Kommunikationsformen (Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007) sowie Formen der Schriftlichkeit, die sich der mündlichen Kommunikation angleichen, sich somit von den schulischen Schreibnormen unterscheiden. So haben Bertschi-Kaufmann und Härvelid (2007) in SMS-Nachrichten Phänomene beobachtet wie die Verwendung von Gesprächswörtern „hm“ oder „hehe“, das Weglassen von Lauten bzw. Buchstaben („hab“, „nich“, „nen“) sowie das Einbauen sogenannter Emoticons, die es dem Schreiber erlauben, momentane Stimmungen und Gefühle auszudrücken. Die begrenzte Anzahl von Zeichen bei SMS und die damit verbundene Notwendigkeit der Kürze haben zu einem vermehrten Gebrauch von Abkürzungen geführt (Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007: 40).

Die PISA-Studie, welche von der OECD in Auftrag gegeben wurde, überprüft die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Schulzeit. Hierbei werden die notwendigen Lesekompetenzen für den Umgang mit linearen und nicht-linearen Texten, wie sie in herkömmlichen und neuen Medien vor-

kommen, überprüft. Es wird davon ausgegangen, dass mindestens die Kompetenzstufe II (vgl. Kapitel 6.1, S. 58 f.) erreicht werden muss (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele 2001: 99), um das Berufsleben und diverse andere Lebensanforderungen bewältigen zu können. Jugendliche mit der Kompetenzstufe I oder sogar geringerer Lesekompetenz gelten daher als Risikogruppe in der Hinsicht, dass sie für das berufliche und gesellschaftliche Leben ungenügend vorbereitet sind. Es ist anzunehmen, dass diese Personen größere Probleme im Umgang mit sowohl herkömmlichen als auch neuen Medien haben und dadurch auch der berufliche Einstieg erschwert wird (Artelt et al. 2001). Im Jahr 2000 zeigte sich, dass in Deutschland 23 Prozent der Jugendlichen die Kompetenzstufe II nicht erreichen (Artelt et al. 2001: 103), in der Schweiz sind es 20 Prozent (Moser 2001). In Deutschland erreichen rund 10 Prozent der Jugendlichen, in der Schweiz 7 Prozent (OECD-Durchschnitt: 6 Prozent) die Kompetenzstufe I nicht. Sie sind also nicht in der Lage, eine explizite Information in einem Text zu finden (Artelt et al. 2001). In den Folgerhebungen der Jahre 2003 bis 2009 hat sich der Anteil der Jugendlichen, welche nicht auf die Kompetenzstufe II gelangten, zwar verringert. Er ist aber mit 18,5 Prozent in Deutschland und 16,6 Prozent in der Schweiz jedoch immer noch auf einem bedenklich hohen Niveau (Naumann, Artelt, Schneider & Stanat 2010). Die TREE-Studie (Schweizerische Jugendlängsschnittstudie) hat den Bildungsverlauf der Jugendlichen der PISA-Kohorte von 2000 nach deren Schulabgang weiterverfolgt. Sie konnte aufzeigen, dass die Jugendlichen mit höheren Lesekompetenzen eine anspruchsvollere Ausbildung antreten. Entgegen der Erwartung begannen aber auch 56 Prozent der leseschwachen Schülerinnen und Schüler mit einer Lesekompetenz, die unterhalb der Stufe II angesiedelt war, direkt nach dem Schulabschluss eine Berufsausbildung mit geringen oder mittleren Anforderungen. Davon schlossen rund 60 Prozent die Ausbildung ab. 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler traten nicht direkt eine Ausbildung an, sondern nutzten ein Brückenangebot (z. B. 10. Schuljahr), welches sie auf den Beruf vorbereiten und schulische Defizite ausgleichen sollte (Stalder, Meyer & Hupka-Brunner 2008).

Die TREE-Studie verweist also darauf, dass es trotz geringer Lesekompetenz für einen Teil der Jugendlichen möglich ist, eine Berufsausbildung abzuschließen. Sie offenbart aber auch, dass diese Jugendlichen im Vergleich zu den anderen sehr früh aus dem Bildungssystem ausscheiden. Ziel der Bildungspolitik müsste es sein, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit mindestens Kompetenzstufe II erreichen. Die niedrigen Lesekompetenzwerte bei rund 20 Prozent der Schulabgängerinnen und -abgänger stellt ein gesellschaftliches Problem dar, das die Schulen nicht alleine lösen können. Die folgenden Ausführungen zur Lesekompetenz sollen aufzeigen, wie vielfältig die Ursachen von fehlender Lesekompetenz sind und wie komplex der Verstehensprozess ist.

Leselust in Risikogruppen

Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge

Stalder, U.M.

2013, IX, 355 S. 75 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-01700-2