

Grissemann, Hans

Mässige Lesekompetenz der Schweizer Jugend - Hinweise zur Klärung einer Bildungspanne

Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 1, S. 84-89



Quellenangabe/ Reference:

Grissemann, Hans: Mässige Lesekompetenz der Schweizer Jugend - Hinweise zur Klärung einer Bildungspanne - In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 1, S. 84-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134885 - DOI: 10.25656/01:13488

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134885>

<https://doi.org/10.25656/01:13488>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mässige Lesekompetenz der Schweizer Jugend - Hinweise zur Klärung einer Bildungsspanne

Hans Grisseemann

Die aktuellen Meldungen über die von der OECD durchgeführten PISA-Studien (Programme for International Standard Assessment) mit einem internationalen Vergleich des Bildungsstandes bei Schulabgängern, in welchem bei einer Stichprobe von 6100 getesteten Schweizer Jugendlichen im *Leseverständnis* nur Leistungen im *Mittelfeld* festgestellt worden seien, dürften die Bildungspolitiker etwas beunruhigen. Nicht leicht verständlich ist dieses Faktum im Hinblick auf die über dem OECD-Durchschnitt liegenden Leistungen in andern Schulfächern. In der Gesamtbeurteilung zur Lesekompetenz liegen die Schweizer im 17. Rang von 32 Nationen (Deutsche im 21.). Berücksichtigt man die statistisch signifikanten Unterschiede, liegen allerdings "nur" die Jugendlichen aus neun Nationen vor denjenigen der Schweiz.

In der Rangierung nach Leistungsstufen liegt die Schweiz in der Gruppe der schwachen Leistungen (solche unterhalb der niedrigsten Kompetenzstufe 1) mit einem überdurchschnittlich grossen Anteil auf Rang 20 (Deutschland Rang 27), in der Gruppe der Spitzenleistungen (auf Kompetenzstufe 5) mit einem durchschnittlichen Anteil auch nur auf Rang 10 (Deutschland Rang 14). Leider waren im PISA-Bericht die Leistungen nicht getrennt beurteilt nach denjenigen in reiner Informationsbearbeitung von Texten und nach Leistungen an Aufgaben mit spärlichem Text verbunden mit Grafiken, Zeichenschemata und Tabellen (so genannt nichtkontinuierliche Texte). Für Fachleute, die sich mit Sprachdidaktik und Störungen im Aufbau von Sprachkompetenz befassen, ist insgesamt der wenig erfreuliche Sachverhalt nicht ganz überraschend. Es fällt aber auf, dass im nationalen PISA-Bericht gerade die unterrichtsdidaktischen Bedingungen, die nicht in die Erhebung einbezogen worden sind, nicht diskutiert wurden. Es wird hier versucht, im Hinblick auf weitergehende Analysen und Folgerungen diese besonders hervorzuheben.

Ergebnisse von pädagogischen Rekrutenprüfungen als Warnsignale

Schon in den pädagogischen Rekrutenprüfungen 1977 war der hohe Anteil von jungen Schweizern auffällig, welche in Aufgaben zum *informationsverarbeitenden Lesen*, in der kognitiven Durchdringung von Texten versagten. Die pädagogischen Rekrutenprüfungen unterscheiden sich von den PISA-Erhebungen dadurch, dass junge Erwachsene geprüft wurden, die bereits in das Berufsleben eingetreten waren oder Hochschulen besuchten, im Gegensatz zu den fünfzehnjährigen Schülern des PISA-Programms. Dadurch ist eine Nähe zum beruflichen und staatsbürgerlichen Leben gegeben. Auch die Inhalte der damaligen Prüfungsaufgaben waren auf diese Lebenssituation ausgerichtet. Interessant ist, dass bei der Prüfung von Rekruten und zum Prüfungstermin vor vierundzwanzig Jahren die Migrationsproblematik eher ausgeklammert blieb, so dass es möglich ist, Fragestellungen abzuleiten, die sich besonders auf schulische bzw. unterrichtsdidaktische Faktoren beziehen, Fragestellungen, die

sich auch nach der Sichtung der Ergebnisse der differenzierteren PISA-Untersuchung aufdrängen.

Schon bei den damaligen Prüfungen ging es um mehr als um die Erfassung des mitvollziehenden "verständigen Lesens" als Informationsaufnahme. Man prüfte also nicht die Beantwortung von textbezogenen Verständnisfragen oder die Ausführung von gelesenen Handlungsanweisungen. Geprüft wurden reduktive und elaborative Prozesse der Informationsverarbeitung. Beispiele reduktiver Prozesse: Einen Text um einen Satz reduzieren, ohne dass der inhaltliche Zusammenhang verloren geht; aus angebotenen Titeln denjenigen auswählen, der genau zum Text passt. Beispiele von elaborativen Prozessen: Semantische Kerne durch Einrahmen der wichtigsten Wörter markieren; in einem Text begründende Aussagen markieren und darin die entscheidenden Wörter unterstreichen; propagandistische von sachlich informierenden Texten unterscheiden und die propagandistischen Passagen markieren; in einem Text Informationen zueinander in Beziehung setzen und eine Beziehung zu einem vorher gelesenen Text suchen. Dem Einwand, dass die besondere Lebenssituation der Rekruten die Ergebnisse verfälscht hätten, konnte mit dem Hinweis auf das bedeutend bessere Abschneiden bei Aufgaben, bei denen es galt, Grafiken zu interpretieren, entgegengetreten werden.

Die Prüfungen zur Leseverarbeitung in reduktiven und elaborativen Prozessen ergaben quer durch alle Bildungsschichten beunruhigende Ergebnisse. Auch die Absolventen von Maturitätsschulen und von Lehrerseminarien fielen durch knappe Ergebnisse auf: Nur 40 % gelang die richtige Streichung eines semantisch bedeutungslosen Satzes; nur 65 % wählten den richtigen Titel zu einem Text aus; nur 68 % stifteten einen logischen Bezug zu einer früheren Textinformation. Die Ergebnisse der Absolventen von Diplom- und Fachschulen lagen leicht tiefer, diejenigen der Absolventen gewerblicher Berufslehren deutlicher. Es ist zu beachten, dass die 1977 geprüften Rekruten Ende der Sechziger- und zu Beginn der Siebzigerjahre die Schule besuchten, also zu einer Zeit, als das Fernsehen noch weniger Einfluss auf Freizeitverhalten und Lesemotivation hatte.

Kategorien von dysfunktionalem Lesen: Unterschiede und Zusammenhänge

In den Sechziger- und Siebzigerjahren hatten sich die Erziehungswissenschaften und die Psychologie ausgiebig mit dem als Legasthenie bezeichneten Phänomen der auffälligen Rückstände von Kindern in der Lesefertigkeit (Leseflüssigkeit, -genauigkeit, -geschwindigkeit und -betonung) befasst. Bis in unsere Tage erscheinen in der Tagespresse Artikel, zum Teil als pseudowissenschaftliche Sensationsmeldungen, zu dieser Problematik. Verhaltener war bis anhin die Publizität zu festgestellten Mängeln der staatsbürgerlich, wirtschaftlich und kulturell bedeutsamen Lesekompetenz als kognitiver Textdurchdringung, als Informationsverarbeitung. Erst der internationale Vergleich mit der Publikation von Ranglisten hat eine vermehrte journalistische Zuwendung bewirkt.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Erfassung des als Legasthenie bezeichneten elementaren dysfunktionalen Lesens verwiesen auf einen Wechselwirkungsprozess

zwischen den erwähnten elementaren Fertigkeitskriterien und dem elementaren Leseverständnis als Informationsaufnahme. Das Stolper- und Pannenlesen, das in der Forschung mit standardisierten Vorlesetests erfasst wurde, konnte auch als Erschwerung des elementaren Leseverständnisses nachgewiesen werden. Aber es zeigte sich, dass immer wieder als *Legastheniker* bezeichnete Schüler in Tests zum verständigen Lesen, in Aufgaben, die nach stillem, innerem Lesen ohne Zeitdruck zu lösen waren, bedeutend besser abschnitten. Diese Erkenntnis führte dazu, dass in die Förderung "leseschwacher" Kinder das semantisch erfassende Lesen vermehrt einbezogen wurde, um auch mit der Ausnützung von Leseerwartungen das Lesen im elementaren Fertigkeitensbereich zu stützen.

Es drängte sich besonders im Hinblick auf die Ergebnisse der Rekrutenprüfungen auf, zwei Kategorien von mangelnder Lesekompetenz zu unterscheiden. Unter Verwendung psycholinguistisch gängiger Begriffe konnte man eine makropropositionelle neben der mikropropositionellen Leseschwäche unterscheiden. Die letztere entspricht dem als *Legasthenie* bezeichneten Versagen im Fertigkeitensbereich, in der graphemisch-lautlichen Umsetzung und der grammatisch-syntaktischen Erfassung und der semantischen Erschließung an den Mikrostrukturen der Sätze. Neben den Mikropropositionen als elementare Bedeutungseinheiten (Morpheme, Wörter, Wortgruppen, Sätze) versteht man als Makropropositionen der Texte ihre logischen Strukturen (Ursachen, Zielsetzungen, Begründungen, Bedingungen, Relationen, Hypothesen, Fakten). Das Versagen in der Bearbeitung der Makropropositionen, an welche das mikropropositionell orientierte Lesen heranführt, das chronische Scheitern der Denkprozesse in der Textdurchdringung wäre demnach als *makropropositionelle Leseschwäche* zu bezeichnen. *Legasthenie* dürfte folglich mit der heute auch nach den PISA-Erhebungen beklagten mangelnden Lesekompetenz nur einen geringen Zusammenhang haben. Die Angaben zur Häufigkeit von *Legasthenie* bewegen sich in den deutschsprachigen Ländern um zwei bis vier Prozent. Schon in den pädagogischen Rekrutenprüfungen 1977 wurden beim Versagen in den Aufgaben zum informationsverarbeitenden Lesen, also in der Erfassung von Makropropositionen, rund zehnmal grössere Quoten festgestellt (siehe dazu auch Grissemann, 1984, S. 41-55).

Pauschales Beklagen mangelnder Lesefähigkeit der Schweizer Jugend, pauschale Schuldzuweisungen an Bildungssysteme und Bildungspolitik sind sinnlos im Hinblick auf die Notwendigkeit einer sorgfältigen Schliessung einer curricular genau zu lokalisierenden Lücke in den Bildungsplänen aller Schulstufen. Deshalb sind Schnellschüsse von Journalisten, von erschreckten Politikern, aber auch von Politikern, die darauf lauern, ihre Gegner anzugreifen, wie auch von weisen Hütern der humanistischen Bildung wenig produktiv. Schnellschüsse, die bald nach dem Bekanntwerden von Ergebnissen der PISA-Erhebung wahrnehmbar waren, sind jeweils einseitig ausgerichtet auf die Einflüsse elektronischer Medien, auf migrationsbedingte Bildungsprobleme, auf Gefährdungen durch neuere unterrichtsdidaktische Entwicklungen, welche auch auf Sozialkompetenz ausgerichtet sind oder auf die umstrittene schulische Integration schulschwacher und behinderter Schüler. Die Zurückweisung von voreiligen Folgerungen bedeutet aber nicht, dass solche Aspekte in einer

gründlichen und breiten Bedingungsanalyse unwichtig seien. So regen die Darstellungen im PISA-Bericht über Zusammenhänge zwischen den verschiedenen familiären Bildungs- und Kulturdistanzen und der "Lesekompetenz" an, die Möglichkeiten zur Kompensation von Nachteilen gerade auch in schulischer Hinsicht einschliesslich zusätzlicher unterrichtsdidaktischer Massnahmen zu diskutieren.

Verarbeitung von Textinformationen als Unterrichtsgegenstand

Man mag ja wohl annehmen, dass nach einer Gegenstandsbestimmung der durch die PISA-Studien zur Diskussion gestellten und schon 1988 untersuchten "Lesekompetenz" eine erhebliche lebenspraktische und kulturelle Bedeutung zugeordnet wird. Die Suche in der internationalen Fachliteratur nach *unterrichtsdidaktischen Beiträgen* zur Förderung entsprechender Strategien von Lesern erschliesst eine Fülle von Vorschlägen (Zusammenfassung in Grissemann, 1984, S. 190-203). Einige Beispiele:

- Lesen von Texten mit Lesevorgaben (advance organizer) und von Texten mit vorangestellten, eingestreuten und nachfolgenden kognitiven Arbeitsimpulsen
- Übungen zur Erfassung und logischen Ordnung von Schlüsselpassagen
- Konstruktion von Strukturdiagrammen durch Leser
- Aufbau einer Markiertechnik zur Textbearbeitung

Dazu kommt, dass den Lehrkräften der Sekundarstufe die Aufgabensammlung der pädagogischen Rekrutenprüfungen angeboten wurde. Die Prüfungsaufgaben waren als Modelle zur Entwicklung von Übungsaufgaben in den Schulklassen gedacht. Beim vermehrten Einbezug von kognitiven Trainings in den Deutschunterricht wäre zu bedenken, wie entsprechende schriftliche Individualleistungen in der Leistungsbeurteilung auch in der Notengebung im Fach Deutsch zu berücksichtigen wären.

Es drängt sich auf, in einer weiteren wissenschaftlichen Auswertung der PISA-Ergebnisse zu erfassen, welchen Stellenwert didaktische Inhalte zu diesem speziellen Lernbereich haben und wie weit sie in der Unterrichtspraxis in verschiedenen Schulstufen wahrgenommen werden könnten. Die Ausrichtung auf diesen speziellen unterrichtsdidaktischen Gegenstand ist wichtig bei der Berücksichtigung der Distanz zwischen Dialekten und Standardsprache als möglichem Kausalfaktor, einer Distanz, die allerdings nicht nur für Schweizer Verhältnisse gegeben ist. Es ist zu beachten, dass die besser gelösten Aufgaben zur Mathematik und den Naturwissenschaften stark sprachabhängig und verbunden sind mit Texten, die zum Teil umfangreicher sind als die Aufgaben, die spezifisch zur Prüfung der Lesekompetenz eingesetzt wurden (siehe dazu Testaufgabe 3 der Kurzfassung des nationalen PISA-Berichts zum Bereich Naturwissenschaften).

Hinweise zur Analyse der Bedingungen einer Bildungsspanne

Wir beschränken uns hier auf Hinweise zur Überprüfung *unterrichtsdidaktischer Bedingungen*, welche sich auf die speziellen Kompetenzen zur *Informationsverarbeitung an Texten* beziehen. Dabei geht es auch um die Klärung der Beziehungen zwischen Lehrerbildung, Ausbildungsstand und konkretem Geschehen in der Unterrichtspraxis. Die hier vertretene Anregung wird gestützt durch etliche aktuelle Wahr-

nehmungen. Im Jahre 2000 lud die Interkantonale Lehrmittelzentrale (ILZ) Vertreter der Unterstufe zu einer Aussprache über die *aktuellen Probleme des Erstleseunterrichts* und die Ansprüche an Erstleselehrgänge ein. Dabei fiel auf, dass viele Lehrkräfte die Meinung vertraten, dass es genüge, wenn Lernziele erreicht würden, die sich auf die elementare Lesefähigkeit beziehen. Die in etlichen neueren Lehrgängen sichtbaren Bemühungen, schon im Elementarunterricht kritisches Lesen, Erfassen von inhaltlichen Unstimmigkeiten einzubeziehen, Stellungnahmen zu Inhalten zu provozieren, Identifikation von Nonsensetexten zu veranlassen, Vergleiche anzustellen, wurden nicht diskutiert. Auch die Heranführung an das Bücherlesen, an das Lesen als Freizeitverhalten in der Ausnützung der Prägungschancen in einer entwicklungspsychologisch bedeutsamen sensiblen Entwicklungsphase wird in den heute verwendeten Erstleselehrgängen sehr unterschiedlich gewürdigt. Neben den Einschränkungen auf einfache Erzähltexte finden sich Ansätze, die Leseanfänger an literarische Grundmuster (z.B. an unterhaltende, besinnliche, belehrende, komische, spannende, provozierende Texte) heranzuführen. Diese Problematik erscheint bedeutsam, da in der PISA-Untersuchung die Schweiz in einem Vergleich zwischen Ländern, in denen ein deutlicher Zusammenhang zwischen *Lesehäufigkeit* und der überprüften "Lesekompetenz" besteht, auch in der unteren Hälfte der Rangliste vorzufinden ist. 35 % der Geprüften gaben an, "nicht zum Vergnügen zu lesen" (Deutschland 42 %). In einem Modell im deutschen Untersuchungsbericht zur Vorhersage der Lesekompetenz wird neben den trainierbaren Variablen kognitive Grundfähigkeit, Lesefertigkeit, Bearbeitungsstrategien auch das Leseinteresse genannt. Der Zusammenhang zwischen Erstleseunterricht, später anschliessender Animation des Freizeitlesens und Textverarbeitungscompetenz drängt sich als Forschungsgegenstand auf. Bemerkenswert ist, dass in der deutschen Schweiz gegenwärtig zwei Leselehrgänge, gekennzeichnet durch eine deutliche Reduktion auf den lesetechnischen Bereich, weit verbreitet sind.

Ist angesichts solcher Phänomene die unserer liberalen Grundhaltung entsprechende "Methodenfreiheit" des Lehrens neu und differenziert zu umschreiben? Sie könnte aufgewertet werden durch die Verfügbarkeit von Qualitätskatalogen zur verantwortungsvollen Selektion (siehe ein Beispiel dazu in Grissemann, 1991).

Im Jahre 2000 gab der Lehrmittelverlag des Kantons Zürich das innovative Lehrmittel "Sprachfenster" heraus, das gekennzeichnet ist durch die Erarbeitung vielfältiger Arbeitstechniken, durch die Berücksichtigung der Metakognition als Funktion der Reflexion, der Selbstkontrolle und Selbststeuerung des sprachlichen Verhaltens. Die Autoren bemühten sich um die ständige Organisation des *handelnden und entdeckenden Sprachlernens* zur Grundlegung des Sprachhandelns. Im Hinblick auf das Lernziel der kognitiven Textverarbeitung lassen sich verschiedene Massnahmen erkennen: Strategien zum Nachdenken über einen Text; Vorschläge zum Überfliegen im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen, Verhaltensregeln bei Konzentrationschwierigkeiten, Verfassen eines Rätsels zu einem Text. Daneben finden sich interessante Vorschläge zur Animation des Bücherlesens. Die Mitteilungen der Interkantonalen Lehrmittelzentrale über die zögerliche Verbreitung dieses beachtlichen Lehrmittels und die ersten Stellungnahmen wirken aber vorerst etwas beunruhigend. Es ist

allerdings denkbar, dass der PISA-Bericht für die angesprochenen Lehrkräfte motivierend wirkt.

Ein weiterer Gegenstand, welcher zur Klärung der Bedingungen der diskutierten Bildungspanne beitragen könnte, ist die Gewichtung der Rechtschreibung im Bildungsbetrieb, ihre Berücksichtigung in der Schülerbeurteilung, in Deutschnoten. Besteht ein Ungleichgewicht zwischen Intensität der unterrichtlichen Bemühungen um die Orthographie und der kommunikationsorientierten differenzierten Leseförderung (siehe auch Grissemann, 2000)? Dazu müssen doch einige Auffälligkeiten erwähnt werden: Schulklassen, in denen jede Woche ein Diktat mit Prüfungscharakter durchgeführt wird; Eltern, die ohne Wissen der Lehrkräfte eine belastende Diktatbüffelei organisieren; Reaktionen auf hohem Emotionsniveau bei Volk, Politikern und gewissen germanistischen Experten bei der letzten Rechtschreibreform; wissenschaftliche Hinweise auf leistungsmindernde Ausweichreaktionen begabter Schüler mit Rechtschreibproblemen, die sich um sprachliche Ausdrucksformen bemühen, die sie orthographisch beherrschen.

Es ist zu hoffen, dass die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA mehr bewirken als die deutlichen Warnsignale der pädagogischen Rekrutenprüfungen. Und vielleicht erleben wir ein Engagement für ein "Frühdeutsch" der alemannischen Schweizer und für sprachdidaktische Ergänzungen, das demjenigen für das Frühenglisch nicht nachsteht.

Literatur

- Grissemann, H. (1984). *Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus*. Bern: Huber.
 Grissemann, H. (2001). Didaktische Freiräume am Beispiel der Entscheidungsfindung bei der Auswahl von Erstleselehrgängen. *die neue schulpraxis*, 9.
 Grissemann, H. (2000). Deutschnoten als "Ursache" von "Legasthenie". *Schweizer Schule*, 3.
 Büchel, E. & Isler, D. (2000). *Sprachfenster*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.