

Bartnitzky, Horst

Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie?

Bartnitzky, Horst [Hrsg.]: Lesekompetenz. Ein Lese- und Arbeitsbuch des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main : Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 2006, S. 14-31



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bartnitzky, Horst: Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie? - In: Bartnitzky, Horst [Hrsg.]: Lesekompetenz. Ein Lese- und Arbeitsbuch des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main : Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 2006, S. 14-31 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-176179

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01111-pedocs-176179>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

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

Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie?

Was ist Lesekompetenz?

Lesekompetenz – man sagt es so leicht daher. Wenn es Ihre Zeit und Geduld erlaubt, dann halten Sie bitte, bevor Sie weiterlesen, einen Moment inne. Nehmen Sie Papier und Stift und schreiben auf, was Sie unter Lesekompetenz verstehen.

Der Begriff Lesekompetenz ist durch die PISA-Studie in den allgemeinen Wortschatz gekommen und hat eine neue fachliche Diskussion um den Begriff angezettelt, die sich unter anderem auch in den Fachzeitschriften spiegelt (z.B. BERGK 2003, HURRELMANN 2002, SPINNER 2003). Dabei wird deutlich: PISA wie IGLU haben einen unterschiedlichen und sehr spezifischen Begriff von Lesekompetenz. Sie kennzeichnet nur einen Ausschnitt dessen, was heute in der Lesedidaktik unter Lesekompetenz verstanden wird.

Für die Diskussion ist es nötig, dies zu klären. Denn die Klärung hat weitreichende Konsequenzen – in verschiedener Hinsicht:

- zur Einordnung der Ergebnisse von PISA und IGLU (geben sie Auskunft über bedeutsame Aspekte der Lesekompetenz, über welche nicht?),
- zu den schulpolitischen Konsequenzen aus den Studien (geht es z.B. »nur« um die didaktische Verbesserung von Förderkonzepten oder auch um Verbesserungen der Rahmenbedingungen von Schule?),
- zu den schulpraktischen Konsequenzen in Bezug auf den Lesunterricht (sollen z.B. vor allem die Lesetechniken vermittelt oder soll auch die Lesemotivation entwickelt und die Kommunikation über Gelesenes gefördert werden?),
- zu den schulpraktischen Konsequenzen in Bezug auf die Leistungsbewertung (reicht z.B. die Vorleseprobe, die Beantwortung von Lesefragen oder gehört auch die Fähigkeit zum genießenden selbstvergnüglichen Lesen dazu?).

Die verdeutschte »Reading Literacy«

Beiden Studien, PISA wie IGLU, liegt das Literacy-Konzept der anglo-amerikanischen Forschung zu Grunde. Dieses Konzept war für die internationalen Untersuchungen vorgegeben. Es umfasst »Basiskompetenzen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind« (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 16). Lesen ist hierbei ein Kompetenzbereich unter mehreren. In beiden Studien wurden z.B. auch naturwissenschaftliche und mathematische Kompetenzen erhoben.

Lesen wird in diesem Literacy-Konzept als »Reading Literacy« bezeichnet und als Fähigkeit verstanden, »Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können« (Bos u.a. 2003, S. 73). Ins Deutsche übersetzt wurde der Begriff mit »Lesekompetenz«. Dem pragmatischen Konzept entsprechend, wurden die Testaufgaben für die Leseuntersuchungen bestimmt.

Bei PISA wurden für die 15-Jährigen sachbezogene Textsorten gewählt, die an gesellschaftlichen und berufsbezogenen Anforderungen orientiert sind:

- *kontinuierliche Texte*, also Texte, die Zeile für Zeile erlesen werden können, wie Zeitungstexte, Meinungstexte, Argumentationen, Darlegungen
- *nicht-kontinuierliche Texte*, also Texte mit Grafiken, Tabellen, Karten, Formularen, bei denen die Informationen auch durch Sprünge zwischen den Informationselementen gewonnen werden.

Bei IGLU wurden keine nicht-kontinuierlichen Texte einbezogen. Orientiert an den Lesesituationen der 9-Jährigen wurden anschauliche und emotional anmutende Texte mit zwei Leseintentionen gewählt:

- *literarische Texte*, bei denen Kinder »fremde Welten kennen lernen, Erfahrungen anderer Personen nachvollziehen, verschiedene Perspektiven aufeinander beziehen« können, »der Text kann sie anregen, über Gründe und Folgen verschiedener Handlungs- und Sichtweisen nachzudenken« (Bos u.a. 2003, S. 78; ein Beispiel siehe in Grundschulverband aktuell Heft 82 / 2003b, S. 6 ff.)
- *Sachtexte*, die nicht wie literarische Texte vielschichtig lesbar sind, sondern die eindeutige und präzise Informationen anbieten.

In beiden Lesestudien wird Lesen als aktive, durch den Leser oder die Leserin gesteuerte Informationsverarbeitung verstanden. Nach dem konstruktivistischen Verständnis liegen die Informationen im Text nicht einfach zur Entnahme bereit (wie es die frühere Definition von Lesen als Sinnentnahme verstand), vielmehr werden die Informationen durch eine Interaktion zwischen Leser und Text vom Leser erarbeitet: Er oder sie liest solche Informationen heraus, die für die eigene Fragestellung, das eigene Interesse gebraucht wird, verknüpft sie miteinander, schließt auf Grund des eigenen Vorwissens Informationslücken; dabei spielen Einstellungen und Kenntnisse über die jeweilige Textsorte, die Fachsprache ebenso eine Rolle wie Einstellungen und Kenntnisse zum jeweiligen Sachbereich. Hohe Bedeutung haben dabei Lesestrategien, z. B. das Heranziehen von eigenem Vorwissen, das Erkennen der Textstruktur, der Schlüsselbegriffe, die Vermutung, was im Text als nächstes folgt, also die Sinnerwartung.

Solche Strategien finden sich in den vier Leseaspekten wieder (siehe Bos u. a. 2003, S. 76 f.):

Erkennen und Wiedergeben von Informationen, die explizit im Text angegeben sind

- eine einzige passende wörtliche Information im Text finden,
- aus mehreren ähnlichen Angaben die richtige auswählen,
- zeitliche und / oder örtliche Angaben, die im Text zu finden sind, nennen.

Einfache Schlussfolgerungen ziehen

- ein Wort aus dem Zusammenhang heraus verstehen und erklären,
- Beispiele für eine allgemeine Aussage im Text finden,
- sich in die dargestellte Situation eines anderen hineinversetzen und für diese Person denken, handeln oder sprechen,
- mit einer Aussage aus dem Text eine Frage beantworten.

Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen, das Gelesene interpretieren

- den tieferen Sinn einer Handlung oder Aussage erklären,
- Handlungen im Hinblick auf mögliche Konsequenzen bewerten,
- Gefühle reflektieren und auf Merkmale von Situationen zurückführen,
- eine eigene Meinung äußern und begründen.

Sprache, Inhalt, Textelemente prüfen und bewerten

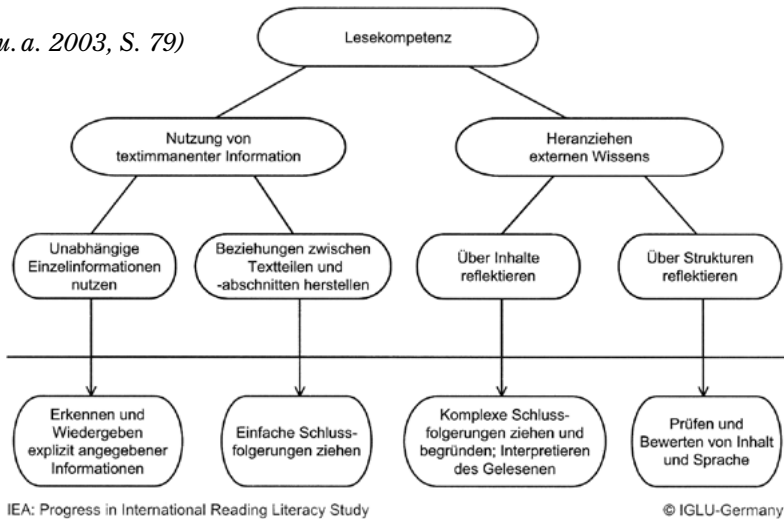
- die Absicht des Autors bzw. die Funktion des Textes erkennen und bewerten,
- Gestaltungsmerkmale erkennen,
- eine Geschichte auf Wahrheitsgehalt und Glaubwürdigkeit prüfen,
- die zentrale Aussage eines Textes erkennen.

Kennzeichnend für das Lesekonzept in beiden Studien sind:

1. die pragmatische Orientierung an den Gebrauch der Basiskompetenz Lesen mit dem Ziel der Informationsverarbeitung,
2. das konstruktivistische Verständnis des Lesens als individuelle Sinnkonstruktion mit der besonderen Bedeutung der Aktivierung von eigenem Wissen und von Lesestrategien.

Das Lesekonzept von PISA wie von IGLU wird deshalb in einem ähnlichen Strukturbild verdeutlicht, hier das aus der IGLU-Studie.

(Bos u. a. 2003, S. 79)



Bezogen auf den Leseunterricht in der Grundschule sind hier bedeutsame Hinweise gegeben:

- Die ausdrückliche Leseförderung bezogen auf Sachtexte steht in der Regel hinter den eher literarischen Texten zurück. Dass sie aber eine hohe bildungs- und lebensbedeutsame Funktion haben und auch ihr Erlesen gelernt werden muss, wird durch beide Studien stärker bewusst gemacht.

- Lesestrategien haben eine besondere Bedeutung für die Lesefähigkeit, bessere Leser besitzen solche Strategien (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 76). Lesestrategien müssten wohl stärker von Anfang an im Unterricht vermittelt, geübt und verwendet werden, solchermaßen gezieltes Lesetraining müsste auch in den Übungsbereich einbezogen werden.
- Bei schriftlichen Leseaufgaben und informellen Tests, die Lehrkräfte selber erstellen, dominiert häufig der erste und einfachste Leseaspekt: das Wiederfinden einer Information, die sich explizit im Text befindet. Die anderen anspruchsvolleren Aspekte sollten aber ebenso einbezogen werden.

Lesekompetenz ist mehr als »Reading Literacy«

Die internationalen Leseuntersuchungen sind wertvoll, weil sie empirisch gesichert auf Stärken und Schwächen des Schulsystems aufmerksam machen und weil sie mit ihrem international abgestimmten Lesekonzept auf bedeutsame Inhalte der Leseförderung hinweisen. Aber sie sind didaktisch gesehen von eingeschränktem Wert. Sie erfassen viele Faktoren von Lesekompetenz nicht, die hierzulande und heutzutage als bedeutsam gelten, und die unter anderem auch dazu beitragen, die bei PISA und IGLU ausgewiesenen Kompetenzen bei allen Kindern besser zu entwickeln.

In der Veröffentlichung zur PISA-Studie wird deutlich, dass auch die Autorinnen und Autoren der deutschen Untersuchung dies wissen: Über das »Literacy«-Konzept hinaus werden, auch mit Verweis auf BETTINA HURRELMANN, didaktische Konsequenzen für einen förderlichen Unterricht genannt. Einige Stichwörter: Förderung der Lesemotivation; eine anregende Leseumwelt und Lesevorbilder; Entwicklung einer Lesekultur als leseförderliche Lesepraxis; vielfältige Anregungen und Unterstützungsmöglichkeiten in Form von Gesprächspartnern, um Verständnisschwierigkeiten auszuräumen, um Leseindrücke auszutauschen, das eigene Urteil zu schärfen; Konsens dazu, dass Lesen Freude und Genuss bereiten kann und der persönlichen intellektuellen Neugier folgen darf (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 133).

Hurrelmann kennzeichnet den aktuellen lesedidaktischen Stand mit einem entsprechend umfassenderen Konzept von »Lesen als kulturelle(r) Praxis« (HURRELMANN 2002, S. 6). Es hat über die kognitive Dimension, die dem »Literacy«-Konzept zu Grunde liegt, auch eine motivationale,

eine emotionale und eine interaktive Dimension. KASPAR H. SPINNER ergänzt diese Überlegungen durch Intentionen des Leseunterrichts, die eher in einer kreativen Dimension liegen: Imagination und gedankliches Spiel mit der durch den Text vorgestellten Wirklichkeit (SPINNER 2002, S. 89 ff. und 2003, 11 f.), Effekte, die durch Tests nur eingeschränkt oder gar nicht zu erfassen sind.

Die folgende Übersicht basiert z.T. auf den weiteren Ausführungen von BETTINA HURRELMANN (2002, S. 16 ff.) und bezieht die kreative Dimension, wie sie Spinner ergänzt, ein. Anstelle des von Hurrelmann eingeführten Begriffs der Anschlusskommunikation verwende ich den Begriff Lese-

Dimensionen der Lesekompetenz			
Motivation Lesen als etwas Bedeutsames wahrnehmen (unterhaltsam, genussvoll, informativ, bereichernd); Ausdauer und Bedürfnis nach Verstehen entwickeln	Kognition explizite Informationen erkennen, einfache Schlussfolgerungen ziehen; komplexe Zusammenhänge herstellen und interpretieren; Inhalte, Sprache, Textstruktur reflektieren und bewerten; Lesestrategien kennen und verwenden, sein Lesen damit kontrollieren und es steuern; Eigenheiten wichtiger Textsorten kennen und sie zum Verstehen nutzen	Emotion Texte bedürfnisbezogen auswählen; eigene Leseinteressen entwickeln und ihnen folgen; eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit dem Lesen verbinden; ästhetisch wahrnehmen und genießen	Kreativität innere Vorstellungsbilder entwickeln (sich eine Person, eine Situation, eine Szene, eine andere Welt vorstellen, Lücken im Text gedanklich ergänzen); literarisches Lesen als gedankliches Spiel nutzen (Situationen, Personen, Handlungen verändern, die Perspektive wechseln); das Gelesene kreativ verarbeiten
Lese-Kommunikationen sich über Lesemotive und über Gelesenes miteinander austauschen; unterschiedliche Sichtweisen miteinander abgleichen; Neugier auf und Toleranz über unterschiedliche Interpretationen entwickeln; mit Texten miteinander handelnd umgehen und darüber kommunizieren			

Kommunikation, weil die Kommunikation mit Lesepartnern nicht nur im Anschluss an das Lesen stattfindet, sondern bereits vor dem Lesen beginnen und das Lesen begleiten kann. Da sie sich als Meta-Kommunikation auch auf die anderen Dimensionen beziehen kann, liegt sie quer dazu.

Die Leseziele der Grundschule

Bleibt im Grundsatz zu entscheiden, inwieweit dieses umfassendere Konzept von Lesekompetenz auch schon für die Grundschule gilt. Eine solche Gültigkeit wird häufig in Abrede gestellt:

- BAURMANN postuliert einen Dreischritt: dem Erstlesen folge das weiterführende Lesen, an das sich der Literaturunterricht anschließe. Lese-Kommunikation im oben skizzierten Sinne schließt er für die Grundschule aus, an ihre Stelle solle das konkrete Tun mit dem Text treten: vortragen, spielen, nacherzählen, malen, singen usw. (BAURMANN 1993, S. 277).
- Das DEUTSCHE PISA-KONSORTIUM hatte zwar die Lesekompetenz-Erhebung von 15-Jährigen zur Aufgabe, gibt aber dann unter dem Stichwort ›Möglichkeiten der Förderung der Lesekompetenz‹ auch einen Hinweis zur Grundschule: ›Vorrangige Aufgabe der Grundschule ist die erfolgreiche Vermittlung der Techniken des Lesens und Schreibens. Aufgabe der Sekundarstufe I ist die Förderung von Lesekompetenz ...‹ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2002, S. 76).
- Die Schulpolitik in Deutschland (die einzelnen Schulministerien der Länder und die Kultusministerkonferenz) hatte nach der Veröffentlichung der deprimierenden PISA-Ergebnisse über die Leseleistungen der 15-Jährigen nicht den Leseunterricht in der Sekundarstufe ins Visier genommen, sondern den der Grundschule. Sie folgte damit einer verbreiteten Meinung der Sekundarschulen, dass die Grundschule das Lesen nicht hinreichend vermittele und dass mit diesen Minderleistungen in der Sekundarstufe das Versäumte nicht aufzuholen sei (›Kuschelpädagogik-Debatte‹, siehe auch Grundschulverband aktuell 2002, S. 12 f.). Gemeint war damit, dass die Lesetechniken in der Grundschule zu vermitteln seien, die eigentliche Lesebildung sei dann Aufgabe der Sekundarstufe. Die Medien folgten im übrigen in den meisten Fällen dieser Argumentation. Der fatale Effekt ist bis heute, dass eine selbstkritische Reflexion der Sekundarschulen auf allen Ebenen von Schulen bis zu den Ministerien weithin ausgeblieben ist.

Bei solchen Zuschreibungen erhält die Grundschule die Rolle einer Vorschule für die eigentlichen Bildungsprozesse. Diese Zuschreibungen widersprechen nicht nur dem Selbstverständnis der Grundschule, sie sind durch die Forschung zur Lesesozialisation, durch die Grundschulforschung und durch schon viele Jahre beobachtbare Grundschulpraxis überholt. Auch das Erstlesen ist von Anfang an eingebettet in einen an der umfassenden Lesekompetenz orientierten Umgang mit Texten. Der Unterschied in den Bildungskonzepten der Grundschule und der nachfolgenden Schulen ist nicht grundsätzlicher, sondern gradueller Art.

Als ein Beleg seien Befunde der Forschung zur Lesesozialisation angefügt. Im PISA-Bericht wird hierzu ausführlich referiert (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2002, S. 73 ff.). Kinder werden nicht dadurch zu Lesern, dass ihnen eine »Lesetechnik« beigebracht wird, sondern weil sie früh Lesen und Schreiben als eine wichtige Tätigkeit Erwachsener kennen gelernt haben, weil ihnen viel vorgelesen wurde und sie dabei erfahren haben, wie faszinierend, unterhaltsam, informativ das in Schriftzeichen Verschlüsselte sein kann. Dabei haben sie tief verankerte Gründe für sich entwickelt, selber lesen zu wollen, Gründe, die dann auch die Ausdauer stützen, um die Schwierigkeiten des Weges in die Buchstabenschrift zu bewältigen. Eine besondere Bedeutung hat hier die Kommunikation zwischen Kind und Vorleser. Von Seite zu Seite stellt sich die Frage: Wie mag es weitergehen? Situationen und Handlungsweisen werden kommentiert, Einzelheiten werden genauer betrachtet, wiederholt vorgelesen, Meinungen und Wertungen werden ausgetauscht. Das Kind entwickelt eine eigene Meinung über Vorlieben zur Auswahl des Buches oder der Geschichte. Schon in diesen vorschulischen Situationen finden sich alle Dimensionen der Lesekompetenz wieder. Dieses »Lesen als kulturelle Praxis« (HURRELMANN) bewirkt das überdauernde Interesse an Schriftsprache und fördert die Fähigkeiten, mit den Besonderheiten von Texten vertraut zu werden.

In den Grundschulen unterscheiden sich Kinder, die solche Vorerfahrungen machen konnten, grundlegend von Kindern aus lesefermem Milieu. Was diesen Kindern fehlt, sind unter anderem die Gründe, sich dauerhaft auf den oft mühsamen Weg in die Schrift zu machen; ihnen fehlen Erfahrungen mit den Besonderheiten von Texten und der Schriftsprache, die sich von der Mündlichkeit der Kinder erheblich unterscheidet, und der genussvolle Umgang damit. Das Vermitteln der Laut-Buchstaben-Beziehungen und das Erlesen der ersten Wörter ist ohne diese Fundierung wenig erfolgreich. Deshalb muss die Grundschule gerade auch bei diesen Kindern Lesen als »kulturelle Praxis« verstehen und eine Lese-Schreib-Kultur in der Klasse entwickeln. Dazu mehr im nächsten Kapitel.

Deshalb dürfen die Grundschulziele zum Lesen nicht auf lesetechnische Ziele reduziert werden, sondern müssen bereits alle Dimensionen der Lesekompetenz einbeziehen. Der Grundschulverband hat im Rahmen der aktuellen Standard-Diskussion die Bildungsansprüche von Grundschulkindern formuliert: In den fachbezogenen Teilen sind dies die tragfähigen Grundlagen am Ende der Grundschulzeit, die für weiteres Lernen unverzichtbar sind. Für den Bereich Lesen werden genannt:

- Die Kinder lesen Kinderbücher, die sie nach eigenem Interesse ausgewählt haben. Sie lesen selbstvergessen und genussvoll, auch ohne weitere Didaktisierung des Leseertrages.
- Sie finden in Texten gezielt Informationen.
- Sie denken über Texte nach, nehmen zu Gedanken, Handlungen, Personen Stellung; sie entwickeln innere Vorstellungsbilder.
- Sie nutzen verschiedene Medien, gewinnen daraus Anreize zum Schreiben, zum Lesen, zum Gestalten eigener Medienbeiträge.
- Sie praktizieren Methoden:
 - Sie äußern Vermutungen über den weiteren Fortgang,
 - sie finden durch überfliegendes Lesen eine gesuchte Textstelle,
 - sie belegen eigene Aussagen mit Textstellen.

(siehe in diesem Band, S. 32 f)

Diese Ziele werden in der »Didaktischen Orientierung« wie folgt kommentiert: »Lange wurde Lesen als Sinnentnahme definiert. In der neueren didaktischen Diskussion ist demgegenüber Lesen ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Dementsprechend haben solche Umgangsweisen mit Texten eine besondere didaktische Qualität, die von einem individuellen Leseinteresse ausgehen und eine Lesekultur in der Schule befördern, die operativ und experimentell mit Texten umgehen und bei denen sich Leserinnen und Leser mit anderen offen über Texte auseinandersetzen. Da viele Kinder in einem lesefernen Milieu aufwachsen, muss die Schule die Kinder für das Lesen aufschließen. Offenbar spielen unterhaltsame und interessebezogene Texte in einer leseförderlichen Lernumgebung eine besondere Rolle, während die schulisch übliche Textbehandlung und Didaktisierung von Texten für eine grundständige Lesemotivation eher abträglich ist.

Daneben müssen Lesefähigkeiten besonders entwickelt werden, die für die weitere Schullaufbahn sowie für den Umgang mit Texten von besonderer Bedeutung sind: Fähigkeiten des informierenden, des selektiven und des interpretierenden Lesens. Sie sind mit bestimmten Methoden

verbunden, z.B. beim informierenden Lesen das Formulieren von Leserwartungen bzw. Lesefragen, das rasche Auffinden von Textstellen. Deshalb gehören auch im Arbeitsfeld Lesen einige Methoden zu den tragfähigen Grundlagen.

Allerdings sind damit nicht alle Arbeitsfelder beim Umgang mit Texten und Medien genannt. Es fehlen Aspekte des kritischen Lesens, des Umgangs mit Texten verschiedener Sorten (ausdrücklich auch mit lyrischen oder szenischen Texten), der Umgang mit verschiedenen Medien und die Orientierung in der Medienwelt.«

Lese-Schreib-Kultur als kulturelle Praxis

Die vorhandene Lesekultur im familiären Feld begünstigt die Entwicklung der Kinder zu Lesern, so eine Kernaussage der lesesoziologischen Forschung. Deshalb ist es hilfreich, von der gelungenen Lesesozialisation in der Familie für den Unterricht zu lernen. BETTINA HURRELMANN formuliert als Faktoren: »Man braucht, um Leser zu werden, eine anregende Leseumwelt und erwachsene Lesevorbilder, die ihre eigene kulturelle Orientierung persönlich verbindlich und kompetent auch zu erkennen geben. Man braucht alltägliche, »gemischte« Lesesituationen mit individuellen Rückszugsmöglichkeiten, aber auch praktische Handlungszusammenhänge, für die die Eigeninitiative im Lesen unerlässlich ist. Man braucht Gesprächspartner, um Verständnisschwierigkeiten auszuräumen, um Leseindrücke auszutauschen, um das eigene Urteil zu schärfen. Und vor allem: Man braucht einen Konsens, dass Lesen Freude machen, Genuss bereiten und der je persönlichen intellektuellen Neugier folgen darf ...« Ergänzend: »Die Schule sollte aber auch darauf setzen, dass sie nicht die Familie ist ... Die Leseinteressen der Gleichaltrigen und gegenseitige Leseanregungen der Peers können in der Schule viel stärker zum Zuge kommen als in der Familie ... Anders als in der Familie kann die Schule durch vielerlei fachliche Impulse Anschlussstellen für die Lektüre schaffen ... Schließlich kann die Schule selbst eine Leseöffentlichkeit bieten, in der literarisches Leben stattfindet.« (HURRELMANN 1994, S. 23 f.)

Leseförderung in diesem Sinne ist eine systemische Aufgabe, das heißt: Sie ist Teil der Schulkultur des Systems, der jeweiligen Grundschule und der einzelnen Klasse. Sie realisiert sich in den Strukturen und Angeboten des Schultages, sie ist hier eine ständig anwesende selbstverständliche Arbeitsspur. Systemische Leseförderung schafft erst die Voraussetzung für die gezielte Leseförderung, für die Entwicklung von Le-

sefähigkeiten und -fertigkeiten, weil sie Lesen als eine bereichernde und weiterbringende Daseinsfunktion erfahren lässt. Sie gilt vom Beginn der Grundschulzeit an. Im Grundschulunterricht der letzten zwei Jahrzehnte wurden hierfür vielfältige Beispiele entwickelt und in Publikationen dokumentiert.

Wenn in diesem Beitrag auch das Lesen im Mittelpunkt steht – Lesen ist doch nur die eine Seite der Medaille Schriftsprache. Die andere ist das Schreiben. Wer das eine gegen das andere ausspielt oder nachrangig sein lässt, vergibt viele didaktische Chancen:

- Lesen lässt Erfahrungen mit Modellen der Schriftsprache machen, z.B. zu den Wortgrenzen, zu schriftsprachlichen Sprachmustern, Wörtern, syntaktischen Strukturen; Lesen kann unmittelbar zum Schreiben anregen – mit Meinungen, Lesetipps, ins Lesetagebuch ...; Lesen vermittelt Personen, Situationen, Lebenswelten, die die Fantasie der Kinder beflügeln und zu eigenen Gestaltungen führen können – bildnerisch, szenisch, schriftlich.
- Schreiben erzeugt Texte, die vorgelesen oder gelesen werden, z.B. Briefe, Texte im Klassentagebuch, Geschichten, Informationstexte; aus Geschriebenem kann Gedrucktes werden, z.B. eine Klassenzeitung, ein Buch, dabei können auch medienkundliche Themen erarbeitet werden; mit anderen Klassen und Personen kann über das Internet kommuniziert werden.

Deshalb werden in der auf der nächsten Seite folgenden Zusammenstellung beide Seiten der Medaille Schriftspracherwerb aufgenommen (ausführlicher in BARTNITZKY 2003, S. 70 ff., S. 158 ff.).

Zur »Diagnose« der Lesefähigkeiten

Um die Lesekompetenz zu fördern, müssen Lehrerinnen und Lehrer auch Lernentwicklungen und Lernstände individuell und bezogen auf Ziele als tragfähige Grundlagen für weiteres Lernen klären können. Mit dem Urteil »mangelnde Diagnosefähigkeit« sind hierbei die Lehrkräfte ins Gerede gekommen. Anstoß dazu gab der PISA-Bericht. Hier wurden bei den Hauptschulen die Deutschlehrkräfte danach befragt, »welche Schülerinnen und Schüler in der PISA-Stichprobe über eine so geringe Lesefähigkeit verfügen, dass sie erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang in das Berufsleben haben dürften« (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 119). Der Vergleich der Lehreraussagen mit den Ergebnissen der PISA-Untersuchung deckte erhebliche Diskrepanzen auf: Es wurden »etwa

Lese-Schreib-Kultur als kulturelle Praxis in der Grundschule

Faktoren	Lesen	Schreiben
<i>anregende Lernumgebung</i>	reichhaltiger Lesestoff, besonders Kinderbücher für die verschiedenen Interessenlagen sowie Kinderzeitschriften; Lesevorbilder	Materialtisch mit Papier zum Vorschreiben und zum Reinschreiben; Computer als Schreibwerkzeug; Schreibwerkstatt mit Anregungsmaterial (s. u.)
<i>Zeiten</i>	gemeinsame und freie Lesezeiten, dabei: Zeit zum individuellen Lesen als studierendes Lesen und als selbstvergessen genießendes Lesen	gemeinsame und freie Schreibzeiten
<i>Orte</i>	einladende Leseorte in der Klasse und in der Schule	Einrichtung des Schreibplatzes
<i>Anregungen</i>	Anlesen von Texten, Lesetipps; Klärung von Interessen und Beschaffung von Lesestoff; thematische Leseimpulse	Wahrnehmung von Schreibsituationen im Schulalltag, in der thematischen Arbeit; Schreibwerkstatt mit verschiedenen Anregungen: Bilder, Wörter, Textfragmente, Gegenstände, Textmuster
<i>Institutionen</i>	Lesestunde, Lesenacht, Kinderbuchwoche, Büchertipps; Zusammenarbeit mit der Stadtteilbücherei / Buchhandlung; Autorenlesungen und -gespräche; Lese-Inszenierungen für die Schulversammlung oder außerschulische Öffentlichkeit	Schreibkonferenz, Versammlungen, Autorenlesungen; überdauernde Schreibprojekte wie Klassentagebuch, Klassenbriefbuch, Zeitung, Buch, Brief- oder E-Mail-Partnerschaft
<i>Kommunikation</i>	Kommunikation in der Klasse über Lesen, Lesemotive, Leseerfahrungen, Lesestrategien, über Gelesenes	Kommunikation in der Klasse über Schreiben, Schreibmotiv, Schreiberfahrungen, Schreibstrategien, über Geschriebenes
<i>Unterstützende Fähigkeiten</i>	Formulierung von Leseerwartungen, Stellungnahme zu Textteilen, zu Texten; Auffinden von Schlüsselwörtern, Zusammenfassen; Lesestrategien zum genauen, zum selektiven, zum kursorischen Lesen	Möglichkeiten der Textplanung und Textüberarbeitung wie Ideenfelder, Cluster, Erzählfaden, Wortfelder; Sprachproben wie Ergänzen, Weglassen, Umstellen

11 % der Schülerinnen und Schüler, die den Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht gewachsen sind, von ihren Lehrerinnen und Lehrern als schwache Leser eingestuft, und bei den Jugendlichen, die Kompetenzstufe I erreichten, waren es 4 %« (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 120). Das heißt: der weitaus größte Teil besonders schwacher Leserinnen und Leser wurde von den Deutschlehrern nicht als so schwach eingeschätzt. Zwar relativiert das PISA-Konsortium den Befund: Die Ursache für die Diskrepanz könne nicht genauer bestimmt werden und es sei lohnend, dies systematischer zu untersuchen. Aber diese vorsichtigen Relativierungen haben nicht zu einem behutsamen Umgang mit der Auskunft geführt, vielmehr gehört die »mangelnde Diagnosefähigkeit« der Lehrkräfte zur politischen Standardbehauptung.

Der IGLU-Bericht stellt ebenfalls Diskrepanzen zwischen Lesenote bzw. Übergangsempfehlung und Ergebnissen in der IGLU-Studie fest. Er folgert daraus aber nicht linear ein Defizit bei den Lehrkräften. Vielmehr wird vermutet, dass die Klassenzugehörigkeit die Zensurenggebung stark beeinflusst. »Dieser Befund verweist auf die Notwendigkeit, einheitliche Leistungsstandards im Bereich der Lesekompetenz zu schaffen« (Bos u. a. 2003, S. 134).

Zur Begrifflichkeit: Ich halte den medizinischen Diagnosebegriff für die pädagogische Arbeit nicht für angemessen. Bildungsprozesse wären dann Therapien, die Schülerinnen und Schüler Patienten; ein solches pathologisches Verständnis von Pädagogik widerspricht meinem pädagogischen Grundverständnis. Die pädagogische Arbeit hat ihre eigenen Bezugsgrößen und Begriffe, die auch für die Leseförderung und die Einschätzung von Schwierigkeiten und von Erfolgen bedeutungsvoll sind:

Lernentwicklungen werden beobachtet, miteinander beraten, festgestellt. Dabei wird immer wieder deutlich, dass dies individuelle Entwicklungen sind: Kinder ohne vorschulische Schriftspracherfahrung, Kinder, für die Deutsch eine zweite Sprache ist, haben einen anderen Ausgangspunkt und andere Bedingungen als Kinder mit Schriftspracherfahrung und aus einem Lesemilieu. Schulische Situationen, in denen Leseentwicklungen festgestellt werden können, sind alltäglich vorhanden. Sie sind umso ergiebiger, je mehr die Kinder eigenaktiv arbeiten und die Lehrkraft sich mit ihnen begleitend über ihr Lernen beraten kann. Die Entwicklung einer Lese-Schreib-Kultur bietet hierzu die besten Gelegenheiten.

Lernstände können festgestellt werden, wenn Kinder ihre Arbeit dokumentieren oder Arbeitsproben geben. Dies können Arbeiten aus dem Unterricht sein wie die Umsetzung eines Textes in eine Handlung, in eine

Bilderfolge, das Markieren der Schlüsselwörter; dies können aber auch Arbeitsproben sein, die eigens zur Leistungsfeststellung erstellt werden: Lesefragen, ein Lesetest, ein Buchtipp.

Beurteilungen können pädagogisch nach zwei Maßstäben gegeben werden: nach dem individuellen (individueller Lernfortschritt) und nach dem kriteriumsbezogenen (Lernstand gemessen an einem Leistungsstandard). Dieser kriteriumsbezogene Maßstab ist auch für die Lehrkraft hilfreich, weil sich damit die Arbeitsperspektive klärt. Außerdem kann es deutlich machen, wo das Leistungsspektrum der eigenen Klasse liegt – im Vergleich zur Parallelklasse, zu anderen Schulen (siehe hierzu den Lesetest von WILFRIED METZE in diesem Buch ab S. 164 und den Untersuchungsbericht LUST von HANS BRÜGELMANN ab S. 171). Für die konkrete Einschätzung der Leistung der einzelnen Kinder ist der kriteriumsorientierte Maßstab weniger hilfreich, weil er in vielen Fällen verdeckt, was Kinder tatsächlich geleistet und wie sie sich entwickelt haben. Kinder aus lesefernen Milieus können am Ende der Klasse 2 oder 4 zwar hinter landesweiten Standards zurück sein, dennoch aber erhebliche Lernfortschritte gemacht haben. Sie mit dem Abgleichen an Standards als »Minderleister« zu beurteilen, wäre Unrecht am Kind, würde für seine Leistungsmotivation schädlich sein und den Unterricht fälschlicherweise als unzureichend einschätzen. Andererseits können Kinder aus Schriftsprachmilieus am Ende der Klasse 2 bereits die Lesestandards von Klasse 4 erreicht haben. Den Lernerfolg daran zu messen, könnte die Kinder und auch die Lehrkräfte zu Selbstgenügsamkeit verleiten.

Der mögliche dritte Maßstab, der soziale Vergleich mit der Rangfolge innerhalb der Klasse ist schulrechtlich nirgendwo zulässig und pädagogisch eine Bankrotterklärung. Es liegt in der Logik von Rangfolgen, dass es in jeder Klasse Erfolgreiche und Versager gibt, unabhängig von den individuellen Leistungen und der pädagogischen Arbeit. Extrem gesagt: Es brauchte gar kein Unterricht stattzufinden, eine Rangfolge mit Erfolgen und Versagern gäbe es dennoch.

Kriterien für die Feststellungen und die Beurteilungen sind aus dem didaktischen Gesamtrahmen zu gewinnen. Die Dimensionen des Lesens geben hierzu eine Orientierung. Damit lässt sich zum Einen feststellen, auf welche Dimension(en) sich eine Beobachtung, eine Lernstand-Feststellung, auch ein Test bezieht und auf welche nicht. Zum Beispiel ist die IGLU-Studie ebenso wie die PISA-Studie vor allem auf die kognitive Dimension hin ausgelegt, hier liegen ihre Aussagewerte und ihre Begrenztheiten. Damit lassen sich zum Anderen auch bewusst Kriterien für bestimmte andere Dimensionen gewinnen. Langzeitbeobachtungen

sind dabei eine wesentliche Quelle für die Feststellung von wichtigen Entwicklungen, insbesondere in den Dimensionen Emotion, Kreativität, Lese-Kommunikation.

Was muss geschehen, um die Lesekompetenz zu fördern?

Als die PISA-Ergebnisse über die Leistungen von 15-Jährigen Ende 2001 bekannt wurden, waren sich die Bildungspolitik und übrigens auch viele Medien sofort einig: Die Grundschule ist schuld am Desaster der Sekundarstufenschulen. Im April 2003 wurden dann die IGLU-Ergebnisse mit den Leistungen von 9-Jährigen veröffentlicht. Sie hätten zu einer Neuorientierung führen müssen, denn die Ergebnisse entsprachen nicht den Erwartungen. Die Grundschule war eben nicht schuld: »IGLU-Freude nach PISA-Schock«, titelte der FOCUS, »Die Bessermacher« die ZEIT. Tatsächlich waren die Ergebnisse sowohl im internationalen Vergleich als auch im Vergleich zu den deutschen PISA-Ergebnissen erfreulich gut. Bezogen auf die Lesekompetenz gibt es bei den Neunjährigen eine breitere Leistungsspitze von 18,1 % (PISA 8,8 %), eine kleinere Risikogruppe von 10,3 % (PISA 23 %), eine auch im internationalen Vergleich geringe Leistungsspreizung und gegenüber PISA deutlich weniger Einfluss der sozialen Herkunft und die Auswirkungen von Migration (Bos u.a. 2003, S. 98 ff., eine Kurzfassung in: Grundschulverband aktuell 2003c, S. 4 ff.).

Damit wurde der Reformweg der Grundschule bestätigt und es stellten sich die Fragen, die eigentlich schon Ende 2001 hätten gestellt werden müssen – nämlich nach der Leseförderung in den Sekundarstufenschulen. Mehr noch: Da offensichtlich die Grundschule die didaktisch wirksameren Konzepte hat, drängen sich die Fragen auf: Was macht sie besser und wie kann daraus für die Sekundarschulen gelernt werden? Die Bildungsdebatte müsste mithin neu und anders geführt werden. Merkwürdigerweise spiegeln sich diese Fragen und die Notwendigkeit der Neuorientierung nicht in der Schulpolitik der Länder und der KMK wider. Es bleibt, so die offizielle Linie, bei den Beschlüssen, die vor der IGLU-Veröffentlichung gefasst wurden.

Welche Schlüsse müssten demgegenüber aus den Ergebnissen der beiden internationalen Leistungsuntersuchungen gezogen werden?

Modellfall Grundschule

Die oft gescholtene »Kuschelpädagogik« der Grundschule erweist sich als leistungsfähiger als der gängige Unterricht in den Sekundarschulen. Die Binsenweisheit, dass man besser lernt, wenn man sich wohlfühlt und gerne lernt, ist offenkundig richtig. Die Entwicklung einer Lese-Schreib-Kultur, wie sie in der Grundschule in stärkerem Maße als in den Sekundarschulen erfahrbar ist, ist offenbar förderlich. Dazu gehören Leseorte auch jenseits der Schultische, Lesezeiten, Lesestoffe, die auch die unterschiedlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler einbezieht, die Erfahrungen, dass Lesen genussvoll, informativ, anregend – kurz: lohnend ist, Erfahrungen, auf die gerade Kinder aus lesefernen Elternhäusern dringend angewiesen sind.

Die Grundschule ist die Schulform mit den meisten Erfahrungen im differenzierten Unterricht, insbesondere in innerer Differenzierung. Sie war und ist zu diesen Erfahrungen gezwungen, weil sie nahezu die flächendeckende Gesamtschule ist. Abgesehen von den etwa 5 % der Kinder, die eine Sonderschule besuchen, sind alle Kinder in der Grundschule. Gerade diese Heterogenität fordert zu didaktischen Weiterentwicklungen heraus: Wenn in einer Klasse 1 lesende Kinder neben Kindern sitzen, die ihren Weg in die Buchstabenschrift erst finden müssen, dann erzwingt dies zweierlei. Erstens: differenzierte Angebote und Förderung, die den einen Lesefutter und Anregungen zur Verarbeitung des Gelesenen bietet und den anderen den Weg in die Welt der Buchstaben eröffnet und sie auf ihrem Weg begleitet. Zweitens: die Gestaltung eines Forums für alle Kinder, sich über Gelesenes auszutauschen, miteinander zu lesen und sich gegenseitig anzuregen. Hier bewahrheitet sich, was schwedische Bildungsexperten als Geheimnis des guten Abschneidens schwedischer Schülerinnen und Schüler nennen: Die Heterogenität der Schüler befördert die didaktische Intelligenz der Schule. Damit wird auch deutlich, dass der deutsche und österreichische Sonderweg der frühen Auslese auf ein verzweigtes Schulsystem ein schulpolitischer Irrweg ist.

Förderung der Grundschul-Entwicklung

Die Reform der Grundschule kann ernsthaft nur gefördert werden, wenn sie aus dem Schatten der politischen Wertschätzung herauskommt: Die chronische Unterfinanzierung der deutschen Grundschule im Vergleich zu anderen Schulstufen und im internationalen Vergleich ist zu beenden. Dann wäre möglich, was in schulisch erfolgreicheren Ländern üblich ist:

- Die Grundschule würde als Ganztageschule für alle Kinder mehr Zeit für grundlegende Lernentwicklung erhalten, nicht in Form traditionellen 4- bis 5-Stunden-Unterrichts zuzüglich fakultativer Betreuung, sondern als pädagogisch durchgestaltetes Programm mit der Zusammenarbeit verschiedener Professionen wie Grundschullehrkräfte, Erzieherinnen, Sozialpädagogen. Gerade die Leseförderung würde hier ganz andere Chancen bekommen und die 10% der Kinder, die nicht hinreichend lesen lernen, könnten individuell angemessen gefördert werden.
- Reformbezogene Strukturelemente müssten offensiv gefördert werden: z. B. die Entwicklung von Beratungskonzepten mit Kindern und Eltern, von gemeinsamer Würdigung von Lernprozessen und Arbeitsergebnissen anstelle von Klassenarbeiten und Zeugnissen, wie dies übrigens in den schulisch erfolgreicherer Ländern bis gegen das Ende der Pflichtschulzeit üblich ist.

Die Verantwortungsebenen sind dabei neu zu orientieren: Wenn es Standards für alle Schulen geben soll, dann entsteht auch die Verpflichtung aller Ebenen, für die Realisierung dieser Standards einzutreten. Dies bedeutet z. B. für die Ebene der Schuladministration und der Politik, Schulen auch instand zu setzen, den Standards zu entsprechen. Schulen in lesefernen Milieus, Schulen mit hohem Anteil spracharmer Kinder brauchen mehr und z. T. andere Unterstützungen als Schulen im Villenviertel. Zur Leseförderung würde dies z. B. bedeuten, eine reichhaltige Bücherei zum Ausleihen, Bücher auch zur Übereignung an die Schülerinnen und Schüler, gegebenenfalls Bücher in den Herkunftssprachen, erwachsene Lesevorbilder, Lesezonen am Ganzttag, besondere Leseprojekte, die Lesen und das Gelesene in Wert setzen, für viele Unterrichtsphasen Doppelbesetzungen, z. B. bei Kindern mit anderer Familiensprache mit zwei Lehrkräften, die die deutsche und die Familiensprache der Kinder repräsentieren. Dies sind Nachteilsausgleiche. Nur wenn sie garantiert sind, haben Standards bildungspolitische Glaubwürdigkeit.

Lesekompetenz ist eine Schlüsselqualifikation für Bildung, berufliche Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe. Alle Kinder und Jugendlichen haben das Bildungsrecht, diese Kompetenz zu erwerben. Die Grundschule weist dabei beachtliche Erfolge auf. Sie könnten noch besser sein, wenn sie dabei wirksam unterstützt würde. Die Jugendlichen könnten erfolgreicher sein, wenn die Sekundarstufe am Bildungsprozess in der Grundschule anknüpfen und ihn weiterführen würde.

Literatur

- BARTNITZKY, HORST (2003): Sprachunterricht heute. Berlin (Cornelsen Scriptor)
- BAURMANN, JÜRGEN (1993): Weiterführendes Lesen. In: DIETLINDE H. HECKT, UWE SANDFUCHS (Hrsg.): Grundschule von A bis Z. Braunschweig (Westermann)
- BERGK, MARION (2003): Kreative und kommunikative Wege zur Lesekompetenz. In: Grundschulunterricht Heft I, S. 3 ff.
- BOS, WILFRIED u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster (Waxmann)
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske und Budrich)
- Grundschulverband aktuell (2002) Heft 78
- Grundschulverband aktuell (2003a) Heft 81
- Grundschulverband aktuell (2003b) Heft 82
- Grundschulverband aktuell (2003c) Heft 83
- HURRELMANN, BETTINA (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch Heft 127, S. 17 ff.
- HURRELMANN, BETTINA (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch Heft 176, S. 6 ff.
- SPINNER, KASPAR H. (2002): Kann man Leseleistung messen? In: HEIKO BALHORN u. a. (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule – Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt a. M. (Grundschulverband), S. 79 ff.
- SPINNER, KASPAR H. (2003): Lesekompetenz – was untersuchte IGLU und was nicht? In: Grundschulverband aktuell Heft 82, S. 10 ff.



aus: *Grundschulverband aktuell*,
Heft 84, November 2003, S. 3 ff