

PISA 2000 und 2003: Verbesserung der Lesekompetenz durch einen etwas anderen Unterricht

1. Vorbemerkung

Seit den Studien PISA 2000¹ und PISA 2003² wissen wir's: des durchschnittlichen 15-jährigen Deutschen Lesekompetenz ist mittelmäßig, bezogen auf rund 30 OECD-Staaten. Das liege, sagt man, insbesondere an der fehlenden sprachlichen Integration der Kinder aus Migrantenfamilien. Müsste man also nur dieses Problem lösen und alles wäre gut? Leider nicht. Andere sehen den Hauptgrund des Versagens darin, dass es in Deutschland zu wenig Ganztags- oder Gesamtschulen gebe. Müsste man also nur mehr davon einrichten und wir wären Lese-Weltmeister? Leider stimmt auch das nicht; jedenfalls steht in den beiden Studien nichts dergleichen. Es gibt keinen direkten Zusammenhang zwischen den Schulsystemen und dem Leserang. Alle, Mädchen und (noch mehr) Jungen, ob Bayern und (noch mehr) Bremer, Gymnasiasten und (noch mehr) Hauptschüler müssen im Lesen besser werden. Und warum sind sie es noch nicht? Mein Ansatz lautet daher:

Die Defizite in der Lesekompetenz sind eine Folge von Defiziten des Unterrichts. Also müssen wir alles daran setzen, den Leseunterricht zu verbessern.

Damit will ich nicht behaupten, dass es falsch wäre, in den Elternhäusern und Kindertagesstätten eine dem Lesen förderlichere Situation zu schaffen. Ich habe auch nichts dagegen, Ganztageschulen einzurichten und damit mehr Möglichkeiten breiter Förderung zu schaffen. Ich kann mir auch Gesamtschulen vorstellen, die Konzepte stärkerer Differenzierung und individuellerer Förderung entwickeln. Allerdings: Unser Einfluss auf die Lebensgestaltung der Eltern ist sehr begrenzt. Auch ändert eine Ganztagesbetreuung ohne Leseförderungskonzepte so gut wie nichts an den Problemen. Und leider haben auch die real existierenden Gesamtschulen nicht nachweisen können, dass sie in Sachen Leseförderung erfolgreicher sind als andere Schularten.

Mich interessiert daher mehr, was wir im Gymnasium unabhängig von unserem Platz in der Bundesliga-Lesetabelle tun können, um die Schülerinnen und Schüler, mit denen wir acht oder neun Jahre arbeiten, in ihrer Lesefähigkeit zu fördern.

2. Das Bildungsverständnis von PISA

PISA folgt einem funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis, für das die Anwendung erworbener Kompetenzen in authentischen Lebenssituationen den eigentlichen Prüfstein darstellt.³

Es geht bei PISA also um eine „Grundbildung“, eine Grundausrüstung der Menschen, die sie brauchen, um Situationen des Lebens- und Berufsalltags erfolgreich zu bewältigen, nicht um eine „abgehobene“ Bildung und auch nicht um „Charakterbildung“. Es geht um Anwendbarkeit, Brauchbarkeit, Nützlichkeit von Kompetenzen. Die Lesekompetenz heißt dort „Reading Literacy“. Über sie verfügt, wer die Muttersprache in Wort und Schrift so beherrscht, dass er sie im Alltag gut nutzen kann⁴. Reading literacy bezeichnet eine Lesefähigkeit im umfassenden Sinn. Gemeint ist nicht nur die rein technische Fertigkeit, Sätze ohne Stottern oder ohne sich zu versprechen „vom Blatt“ zu lesen, sondern eine umfassende Kompetenz beim Erfassen und Verwerten von Texten. Dieses Können ist die Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft.

¹ PISA 2000, Basiskompetenzen ... im internationalen Vergleich, hg. von J. Baumert u.a., Opladen 2001

² PISA 2003, Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland, hg. von M. Prenzel u.a., Münster 2004

³ PISA 2000, S. 17

⁴ a.a.O., S. 20

3. Ist also Lernen in der Schule gleich Berufsvorbereitung?

Da wäre PISA missverstanden. Bei aller deutlich aufs Praktische, Alltägliche ausgerichteten Zielsetzung der in der Studie überprüften Leseleistung – es geht dabei nicht oder nicht nur um zielgerichtete Berufsvorbereitung. Ich zitiere:

Schulisch erworbenes Wissen bewährt sich nicht, indem es auf spätere Berufs- und Lebenssituationen angewendet wird, sondern dann, wenn es die Chancen verbessert, neue Anforderungen situationsadäquat unter Berücksichtigung von Werten, Zwecken und Zielen zu interpretieren, und das zur Bewältigung der Anforderungen notwendige Um- und Neulernen erleichtert.⁵

Mit anderen Worten: Die Schule soll kein bloßes **Anwendungswissen** vermitteln, sondern **Orientierungswissen**. Sie verbessert vor allem dann die Lebenschancen junger Menschen, wenn sie deren Fähigkeit stärkt, situationsgerecht sprachlich zu handeln, d.h. Anforderungen realistisch zu erfassen und zu bewältigen. Diese Kompetenz benötigt man nicht nur im Beruf, sondern auch zur erfolgreichen Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen und ist damit „lebensnotwendig“.

4. Die Lesekompetenz

Die PISA-Definition von Lesekompetenz muss kennen, wer die Aussagen der Studie richtig einordnen will. Eine Definition lautet:

Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu **verstehen** und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang **einzuordnen**, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu **nutzen**.⁶

Zur Hervorhebung dessen, was dieser Satz meint, wiederhole ich die doppelte Trias, die darin enthalten ist: Texte müssen in ihrer **Aussage**, **Absicht** und **Struktur** erfasst werden. Sie sollen **verstanden**, **eingeordnet** und **genutzt** werden können. Auch hieraus wird deutlich: Das Verstehen und Einordnen von Texten ist kein Selbstzweck, sondern dient der Verwendbarkeit des Gelesenen. Also ein durchaus pragmatischer Ansatz!

Ein kompetenter Leser ist somit, wer (1) auf der Grundlage eines Textes Verständnisfragen beantworten kann und wer sich (2) anhand eines Textes orientieren kann. Ein guter Leser ist aber auch (3) derjenige, dem es gelingt, eine „sinnvolle Textrepräsentation im Gedächtnis“ aufzubauen. Wer im Kopf behält, was er gelesen hat und später darauf zurückzugreifen kann, der hat Lesekompetenz.

Die Nützlichkeit des Lesenkönnens erweist sich also mit Zeitverzögerung. Gelesenes muss dazu erst einmal zu Gelerntem, Verstandenem und Gewusstem werden, dann ist das durch Lesen erworbene Wissen „nachhaltig“, d.h. im Hinterkopf und kann in bestimmten Situationen nach Bedarf aktiviert werden.

Ich mache nun einen kleinen Ausflug in die **Lesetheorie**, die der Studie zu Grunde liegt. Es handelt sich dabei um Erkenntnisse, die derzeit als insgesamt gesehenen gesichert gelten und auch den aktuellen didaktischen Diskussionen zu Grunde liegen. Auch hierzu ein Originalzitat aus der Studie:

In der psychologischen Literatur zum Textverstehen besteht Einigkeit darüber, dass der Prozess des Textverstehens als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist. Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text

⁵ a.a.O., S. 30

⁶ a.a.O., S. 22

lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren.⁷ (S. 70f)

Oder einfacher ausgedrückt: Beim Lesen wird nicht eine „leere Seite“ (oder eine „tabula rasa“) im Kopf beschrieben, sondern es wird ein dort schon vorhandener „Text“ überarbeitet, korrigiert und erweitert. Wer liest, verarbeitet neue Informationen, indem er sie mit den alten Informationen in seinem Kopf in Beziehung bringt. Das heißt aber auch: Texte kommen in verschiedenen Köpfen sehr verschieden an und erzeugen dort unterschiedliche Wissenszustände, weil sie in den Köpfen auf unterschiedliche Voraussetzungen treffen. Das hat, denke ich, Konsequenzen für den Unterricht!

Diese Aussagen legen die Vermutung nahe, PISA reduziere das Lesen auf die Rezeption von Sachtexten. Dem ist aber nicht so. Neben dem „Informationslesen“, das der „Wissenserweiterung“ und dem „Aufbau von Wissensstrukturen“ dient und so das Denken und Nachdenken befördert, wird auch ausdrücklich das Lesen von Literatur genannt, das der Fantasieerweiterung dient, und „stellvertretendes Erleben“ ermöglicht, Identifikation mit fiktionalen Figuren bietet und damit Möglichkeit der Lebensbereicherung und Lebensbewältigung schafft. Das klingt zwar auch pragmatisch, zeigt aber doch die Breite des Lesebegriffs. Auch die Aufgaben sind aus beiden Typen von Lesestoffen gewählt.

5. Kompetenzstufen

In der PISA-Studie werden drei Anforderungsbereiche des Lesens unterschieden, die sich in ihrer Komplexität deutlich voneinander abheben und damit auch in ihrem Schwierigkeitsgrad:

- (1) (relativ einfach) das **Ermitteln von Informationen**,
- (2) (deutlich komplexer) das **textbezogene Interpretieren** und
- (3) (besonders schwierig) das **Reflektieren und Bewerten** von Texten.

Diese drei verschiedenen Anforderungen wurden in fünf steigend angeordneten Kompetenzstufen erhoben. Dazu bedurfte es zahlreicher Aufgaben. In der Tabelle mit der Rangordnung schlägt sich nieder, wie die diversen Aufgaben gelöst wurden.

Aufgaben der Subskala „**Informationen ermitteln**“ verlangen vom Leser, eine oder mehrere Informationen bzw. Teilinformationen im Text zu lokalisieren. Dies erfordert eine sorgfältige Analyse von Textabschnitten mit dem Ziel, Detailinformationen ... zu **finden**. Je nach Komplexität der Aufgabe ist dafür ein unmittelbares Verstehen größerer Textteile und ein **Vergleich** von im Text vorhandenen Angaben erforderlich. Darüber hinaus kommt es vor, dass die gesuchte Information nicht explizit im Text enthalten ist, sondern **gefolgert** werden muss.⁸

Wer in Texten Informationen ermitteln soll, muss genau hinsehen und sorgfältig analysieren können; er muss auch kritisch hinsehen, vergleichen und schlussfolgern können. Eine rein mechanische Methode reicht dafür nicht aus. Die Sache wird dadurch erschwert, dass gerade die schwachen Leser nicht genau hinsehen, sondern gerne über alle Schwierigkeiten hinweglesen.

Der zweite Anforderungsbereich: das textbezogene Interpretieren.

Bei der „**textbezogenen Interpretation**“ muss der Leser Bedeutung konstruieren und Schlussfolgerungen aus einem oder mehreren Teilen des Textes ziehen. Hierzu gehören auch schlussfolgerndes Denken und der Vergleich von Textteilen im Hinblick auf Evidenz, die mit der bevorzugten Interpretation kompatibel ist.. Eine Aufgabe dieser Subskala kann vom Leser auch verlangen, Schlüsse über die Absichten des Autors zu ziehen.⁹

Beim Interpretieren geht es also darum, Bedeutungen zu erkennen, auch solche, die nicht ausdrücklich formuliert sind, die sich aber bei genauerem Hinsehen aus dem Text ergeben. Auch

⁷ a.a.O., S. 70f

⁸ a.a.O., S. 83

⁹ a.a.O.

hier kommt man nicht ohne die Fähigkeit aus, Schlüsse zu ziehen, Bekanntes, Augenfälliges mit anderem, nicht unmittelbar vor Augen Stehendem in Beziehung zu bringen.

Der dritte Anforderungsbereich: das Reflektieren und Bewerten von Texten.

Die Aufgaben des Bereichs „**Reflektieren und Bewerten**“ verlangen ..., den Text mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung zu setzen. Es kann beispielsweise darum gehen, die Schlussfolgerungen des Autors bzw. die Botschaft eines Textes mit Wissen in Verbindung zu bringen, über das man hinsichtlich der angesprochenen Thematik schon verfügt. Mögliche Aufgabenstellungen beziehen sich auf die Generierung von Evidenz für die Gültigkeit zentraler Textaussagen auf der Basis allgemeinen Weltwissens, die Bewertung der Aussagen anhand eines Vergleichs mit alternativen Positionen oder die Beurteilung der Beschaffenheit und Angemessenheit einer Textart. Hierzu muss der Leser unter anderem in der Lage sein, Textmerkmale wie Ironie, Humor und logischen Aufbau kritisch zu bewerten und in ihren Auswirkungen zu verstehen. So sollen die Schülerinnen und Schüler etwa herausarbeiten, inwieweit die Textstruktur dazu geeignet scheint, die Ziele des Verfassers zu erreichen.¹⁰

Das Bewerten von Texten verlangt einen geschulten Blick, ein hohes Maß an Einfühlung, ein Gespür für Feinheiten und Zwischentöne. Nötig sind dafür Kenntnisse, die oft in einem anderen als dem schulischen Zusammenhang erworben werden, also einfach „da“ sind. Sie werden über das Elternhaus vermittelt oder über Jugendgruppen, über verschiedene Medien oder bei außerrunterrichtlichen Veranstaltungen. PISA nennt das „Weltwissen“. Auch bei diesem Anforderungsbereich wird Urteilsvermögen vorausgesetzt und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen erwartet. Schauen wir uns nun zwei Bereiche („Subskalen“) etwas genauer an. Zunächst den Bereich „Informationen ermitteln“. Zunächst möge auch hier die Studie zu Wort kommen. Sie unterscheidet fünf „Kompetenzstufen“, die bei der Ermittlung und Bewertung der Lesekompetenz insgesamt eine wichtige Rolle spielen.

Kompetenzstufen zum Bereich „Informationen ermitteln“

Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser...

Stufe I: ... eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren.

Stufe II: ... eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise aus dem Text geschlussfolgert werden müssen und die mehrere Voraussetzungen erfüllen müssen. Die Auswahl wird durch einige konkurrierende Informationen erschwert.

Stufe III: ... Einzelinformationen herauszusuchen und dabei z.T. auch die Beziehungen dieser Einzelinformationen untereinander zu beachten, die mehrere Voraussetzungen erfüllen. Die Auswahl wird durch ... konkurrierende Informationen erschwert.

Stufe IV: ... mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt.

Stufe V: ... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und geordnet wiedergeben. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.¹¹

Man erkennt die Steigerung der Anforderungen. Zunächst geht es darum, explizit im Text Erwähntes zu erkennen (I), dann geht es um „verstecktere“ Informationen und solche, die durch andere Angaben „gestört“ werden (II). Die nächste Steigerung besteht darin, dass Zusammenhänge zwischen Einzelinformationen erkannt werden müssen (III). Auf der Stufe IV wird diese Aufgabe durch die inhaltliche und formale Fremdheit der Texte erschwert und auf der Stufe V kommt hinzu, dass die Informationen nur mit Mühe zu finden sind und dennoch anschließend „geordnet“ vorzutragen sind.

¹⁰ a.a.O., S. 83f

¹¹ a.a.O., S. 89

Deutlich komplexer sind die Anforderungen der Subskala „textbezogenes Interpretieren“. Es geht jetzt nicht mehr nur ums Suchen und Finden von Textinhalten, sondern um deren Sichtung, Einordnung und Deutung,

Kompetenzstufen am Beispiel des textbezogenen Interpretierens:

Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser...

Stufe I: ... das Erkennen des Hauptgedankens des Textes und der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert.

Stufe II: ... z.B. das Erkennen eines wenig auffallend formulierten Hauptgedankens eines Textes. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen von Beziehungen oder das Erfassen einer Bedeutung innerhalb eines Textteils auf der Basis von einfachen Schlussfolgerungen. Aufgaben auf diesem Niveau, die analoges Denken beinhalten, erfordern üblicherweise Vergleiche oder Kontraste, die auf nur einem Merkmal des Textes basieren.

Stufe III: ... die in verschiedenen Teilen des Textes enthaltenen Aussagen zu berücksichtigen und zu integrieren, um eine Hauptidee zu erkennen, eine Beziehung zu verstehen oder die Bedeutung eines Wortes oder eines Satzes zu schlussfolgern. Beim Vergleichen, Kontrastieren oder Kategorisieren müssen viele Merkmale berücksichtigt werden. Oft ist die erforderliche Information nicht auffallend oder es gibt andere Textschikanen, wie z.B. Ideen, die das Gegenteil zu einer Annahme ausdrücken oder negativ formuliert sind.

Stufe IV: ... z.B. das Auslegen der Bedeutung von Sprachnuancen in Teilen des Textes, die unter Berücksichtigung des Textes als Ganzes interpretiert werden müssen. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen und Anwenden von Kategorien in einem unbekanntem Kontext.

Stufe V: ... ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes, dessen Format und Thema unbekannt sind.

Es mag zunächst (I) nicht schwer fallen, den Hauptgedanken eines Textes zu erkennen, wenn ihn der Verfasser als solchen gekennzeichnet hat. Bei II fehlt diese Hilfe, auch sind hier schon Zusammenhänge im Text zu erkennen und es ist Wesentliches vom Unwesentlichen zu unterscheiden. Auf der nächsten Stufe (III) kommen wieder „Störfaktoren“ ins Spiel, die es erschweren, Relevantes von Irrelevantem zu unterscheiden; auch liegt das zu Erkennende nicht „auf der Hand“, sondern ist aus Texthinweisen zu erschließen. Stufe IV verlangt vom Leser einmal, dass er die Aussage eines Textes verstanden hat und dazu in der Lage ist, Feinheiten der Formulierung damit in Beziehung zu bringen. Wie schon bei der vorigen Subskala sind die Texte und damit auch ihre Problematik relativ fremd. Dies wird auf Stufe V noch einmal gesteigert: fremder Inhalt, fremde Form, dennoch ein Verständnis aller Einzelheiten.

6. Was können wir in der Schule tun?

Um diese Frage beantworten zu können, müssen wir wiederum PISA fragen, was Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägter Lesekompetenz auszeichnet.

1. Sie verfügen über ein **hohes Maß an kognitiver Grundfähigkeit (Intelligenz)**.
2. Sie sind in der Lage, die korrekte Bedeutung von Sätzen schnell zu erfassen (**Decodierfähigkeit**).
3. Sie verfügen über ein **breites Wissen hinsichtlich der Effektivität und Anwendbarkeit von Lernstrategien (Lernstrategiewissen)**.
4. Sie haben **Interesse oder Freude am Lesen (Leselust)**.
5. Sie besitzen ein **breites inhaltliches Vorwissen zum Thema** und zum inhaltlichen Kontext des Textes. (**Allgemeinwissen oder Weltwissen**)
6. Sie zeichnen sich durch ein **inhaltliches Interesse am Thema** aus. (**Sachinteresse**)

Der hohe Erklärungswert von veränderbaren Faktoren (Lernstrategiewissen, Interesse am Lesen, inhaltliches Interesse) bei statistischer Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeit und der Lesegeschwindigkeit bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit hohem Lernstrategiewissen und Interesse im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Lernstrategiewissen und Interesse, aber mit vergleichbar hoher kognitiver Grundfähigkeit und Decodierfähigkeit, höhere Werte im Lesekompetenztest erzielen.¹² (S. 131)

Kaum beeinflussbar ist die **kognitive Grundfähigkeit**, d.h. die **Intelligenz**, begrenzt veränderbar und damit eine Möglichkeit des Förderns ist die **Decodierfähigkeit** der Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schnelligkeit des Erfassens der korrekten Bedeutung von Sätzen eines längeren Textes äußert. Dazu kann z.B. ein guter Grammatikunterricht einen Beitrag leisten.

Beim **Lernstrategiewissen** handelt es sich dagegen um Faktoren, die durch eine Reihe von Maßnahmen beeinflusst werden können. Die Vermittlung von Methodenkompetenz muss daher zum selbstverständlichen Ziel des Unterrichts werden.

Lesekompetenz hängt jedoch auch in einem erheblichen Maße von der **Leselust**, also der **Motivation** zum Lesen, der Lust am Lesen und natürlich auch der **Häufigkeit der freiwilligen Leseaktivitäten** ab. Auch sie ist veränderbar.

Beeinflussbar sind ferner das **Allgemeinwissen** als Voraussetzung für interessiertens Lesen. Die Vermittlung von Allgemeinwissen oder „Weltwissen“ ist nicht nur eine Sache der Schule. Sie geschieht auch im Elternhaus (s.o.). Sie kann auch durch eine kontrollierte Mediennutzung geschehen – und natürlich durch Lesen, aber da schließt sich der Kreis.

Das **Fachinteresse** ist eine Frucht des Allgemeinwissens und damit ebenfalls beeinflussbar. Der Appetit kommt hier beim Essen. Wer sich intensiver mit etwas beschäftigt, wird davon immer mehr gefangen genommen.

Wir müssen die jungen Menschen also auf die Schienen interessanter Themen setzen. Aber wie? Was können wir im Deutschunterricht tun, um die Wissensbasis der Schülerinnen und Schüler zu verbreitern?

Vorschläge: (1) Interessante Texte vorlegen. (2) In jeder Stunde eine kleine Phase einplanen – nur ein paar Minuten – in denen Allgemeines zur Sprache kommt, das aktuelle Thema der Stunde oder auch nur das Fach Berührendes kurz angesprochen wird. Dazu können auch die Schüler selbst (3) durch Impulsreferate beitragen.

7. Konsequenzen für den gymnasialen Schulalltag

Die PISA-Ergebnisse machen deutlich, dass vielfältige Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler ergriffen werden sollten. Ansatzpunkte hierfür sind zum einen die Förderung von Informationsverarbeitungskompetenz durch Vermittlung von Textverarbeitungsstrategien, zum anderen die Entwicklung von Leseinteresse.¹³

Konsequenz 1: Lesen und lesen lassen

Um einmal auf **Finnland** einzugehen: Dort wird, hört man, viel gelesen; es gibt ein gut ausgebautes und eifrig genutztes System von Bibliotheken. Die finnischen Schüler lesen Tageszeitungen weitaus häufiger und intensiver als die deutschen. Auch hierzu ein Zitat aus der PISA-Studie, Thema „Vorlesen bzw. Lesen“:

Durch das Vorlesen bzw. durch das spätere eigenständige Lesen werden Kinder angeregt, die gelesenen Geschichten zu ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, sich Fragen zum weiteren Verlauf der Geschichte zu stellen und über die Gründe und Konsequenzen von Handlungen nachzudenken. Gleichzeitig wird über den Text und das sich daran anschließende Gespräch eine große Anzahl von kulturspezifischen Inhalten, Mustern und Wertvorstellungen ver-

¹² a.a.O., S. 131

¹³ a.a.O., S. 134

mittelt. Hierdurch wird beim Kind die innere Repräsentation der Welt zunehmend bereichert. Das Kind macht die Erfahrung, dass Sprache allein in der Lage ist, mögliche Welten mit einer inneren Kohärenz und Logik zu erschaffen, und es wird sich der Art und Weisen bewusst, in denen Sprache im Umgang mit diesen Repräsentationen benutzt werden kann.¹⁴

Eine zentrale Aufgabe der Leseförderung besteht also in der Förderung der **Leselust**, der **Lesemotivation**. Dies vor allem deshalb, weil die Freude am Lesen bzw. das Interesse daran, sich Lebensbereiche lesend zu erschließen, dazu führt, dass tatsächlich und kontinuierlich gelesen wird. Um Leser zu werden, braucht man eine **anregende Leseumwelt** und **Lesevorbilder**, die ihre Orientierung verbindlich und kompetent zu erkennen geben.

Die Leselust wächst durch Lesen und attraktive Leseangebote. Das muss man den Familien und den Kindergärten nicht nur sagen, man muss ihnen auch behilflich sein.

Die **Schule** sollte möglichst viele Anlässe für stilles Lesen oder Vorlesen schaffen.

Vorschläge:

- Das Spektrum der Textsorten kann gar nicht breit genug sein: literarische Texte, Sachtexte, kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte, gedruckte Texte aus Büchern, Zeitungen, Bildschirmtexte aus dem Internet, E-Mails usw.
- Lesephasen sollten nicht nur im ganz normalen Unterricht sowie in Vertretungsstunden oder z.B. im Rahmen der Freiarbeit einen wesentlich breiteren Raum einnehmen.
- Das (gute, d.h. eingeübte) Vorlesen der Lehrenden oder der Mitschüler muss als Methode des Unterrichts wieder viel bewusster und intensiver eingesetzt werden.
- Dem lauten Vorlesen sollte das stille, einübende Lesen vorangehen, denn nur so wird der Text mit Verstand vorgetragen und das unsägliche Herumstottern vermieden.
- Chancen bieten sich auch in den außerunterrichtlichen Veranstaltungen: Vorlesewettbewerbe, Lesenächte, Lesen an literarisch prägnanten Orten. Besonders intensiv wird das intensive Lesen beim Vorbereiten von Theaterspielen gefördert. Das kann auch im normalen Unterricht geschehen, z.B. beim Erarbeiten von Standbildern oder kleinen Szenen aus Dramen, aber auch erzählenden Texten.¹⁵
- Die Klassen- und Schulbibliothek muss neu entdeckt werden oder noch mehr gefördert werden. In den Klassenzimmern ist dafür durch Plakate zu werben.
- Die Zusammenarbeit mit den öffentlichen Bibliotheken ist zu intensivieren. Dort ist viel Erfahrung und auch viel Überblick über attraktive Leseangebote. Der Anstoß sollte über die Kulturämter erfolgen oder von den Schulen direkt ausgehen.

Konsequenz 2: Vom Lesen zum Verstehen

Schon im Neuen Testament wird eine Schlüsselfrage der Lesepädagogik formuliert. Im 8. Kapitel der Apostelgeschichte wird von einem Finanzbeamten des äthiopischen Hofes erzählt, der auf der Fahrt von Jerusalem nach Gaza laut (wie es damals üblich war) im Buch des Propheten Jesaja liest, einen gewiss recht schwierigen Text. Der Engel des Herrn beordert den frühchristlichen Missionar Philippus herbei. Der hört ihn lesen und fragt ihn: „Verstehst du auch, was du liest?“ Der Beamte antwortet: „Wie könnte ich es, wenn mich niemand anleitet?“ Lesen erschöpft sich also nicht im Dekodieren. Nur wer einen Wissenshorizont hat, kann das Gelesene verstehen.

Unsere Aufgabe als Lehrende ist es also, Anleitung zu verstehenden Lesen zu geben.

Über diese **Verstehensprozesse** machen wir uns viel zu wenig Gedanken. Wir gehen einfach davon aus, dass etwas Gelesenes auch verstanden ist, dass Gehörtes nunmehr automatisch parat ist. Aber das ist ein Irrtum.

¹⁴ a.a.O., S. 75

¹⁵ siehe dazu auch Lehren und Lernen 4/2002

Jeder weiß es: Kaum ein Text erschließt sich bereits beim ersten Lesen vollständig. In der Regel nimmt man zunächst nur Bruchstücke auf und tut sich schwer, diese in einen Zusammenhang zu bringen.

Was lässt sich tun, dass Gelesenes nicht bloß am Ohr aberlert, sondern im Kopf haftet? Man muss einen Text wieder und wieder lesen. Das Verstehen ist ein nie abgeschlossener Prozess. Erinnert sei an das altbekannte Bild vom „hermeneutischen Zirkel“: Bei jeder Auseinandersetzung mit dem Text erschließen sich auf der Grundlage des sich erweiternden Vorwissens neue Aspekte. Und das Vorwissen ist mehr oder weniger komplex, manchmal nur „dumpf“, manchmal so detailliert, dass es fast schon wieder den Blick auf den Wortlaut erschwert.

Wir sollten uns auch immer wieder an einige ganz traditionelle Übungsformen aus dem Unterricht erinnern:

Welche Übungsformen steigern das Textverständnis?

- Die Nacherzählung, die Paraphrase des Gelesenen.
- Das Formulieren des Gelesenen mit eigenen Worten.
- Das Zusammenfassen einzelner Abschnitte.
- Die Formulierung von Überschriften.

All dies zwingt zur aktiven Auseinandersetzung und zum bewussten Lesen. Die reflektierte **Reproduktion und Strukturierung** von Gelesenem sollte vor allem mündlich geschehen, aber auch – etwa als Hausaufgabe oder in Klassenarbeiten – schriftlich. Was bringt das? Man eignet sich den Textinhalt an und integriert ihn in den eigenen Vorstellungsbereich.

Und was heißt „mit eigenen Worten“? Muss alles krampfhaft anders ausgedrückt werden? Ich meine nein. Es ist klar, dass Versatzstücke des Textes in der Paraphrase durchaus legitim sind. Zu prüfen ist nur, ob gedankenlos zitiert oder ob tatsächlich eine prägnante Formulierung gebraucht wird. Eines allerdings wird oft übersehen: Auch dies kann nicht einfach verlangt, es muss geübt werden.

Exkurs: Leider steht es mit der empirischen Verstehensforschung nicht zum Besten. Wir wissen zu wenig darüber, welche Bedingungen besonders günstig für das Verstehen sind, was bei der Lektüre passiert, welche Faktoren störend wirken, wie Blockaden entstehen, wie man sie auflöst. Wir alle reden über diese Dinge vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen und verallgemeinern sie. Das ist nicht befriedigend.

Konsequenz 3: Augen auf beim Blick auf den Text!

Wer in Texte eindringen will, muss auf Details achten, d.h. auf einzelne Sätze und ihre Konstruktion, auf die Zusammenfügung der Sätze, auf die verwendeten Bilder (Metaphern, Vergleiche etc.). Dieser genaue, **analytische Blick** muss intensiv geübt werden, und zwar zunächst an leichten Beispielen.

Die **Konstruktionswörter** sind meist leicht zu identifizieren: wenn – dann, einerseits – andererseits, nicht nur – sondern auch, zum einen – zum andern, zwar – aber, hingegen, allerdings, so – dass usw. Diese Wörter müssen den Schülern als selbstverständliches **Repertoire** der gedanklichen Konstruktion von Sätzen parat sein, kurz: sie sollten sie auswendig lernen. Das Erkennen und Markieren der Konstruktionswörter in Textabschnitten muss zur Selbstverständlichkeit beim Lesen werden. Es erleichtert die Texterfassung und das Erkennen der argumentativen Zusammenhänge und ist auch eine Hilfe beim paraphrasierenden Zusammenfassen.

Neben diesen Bausteinen sind die **inhaltlichen Schlüsselwörter** wichtig. Auch ihr Erkennen muss intensiv eingeübt werden. Da es oft die Substantive sind, ist das Auffinden im Text meist gar nicht so schwer.

Meiner Überzeugung nach ist ein guter **Grammatikunterricht** eine wesentliche Voraussetzung für die Steigerung der Leseleistung. Allerdings darf er sich nicht in der Vermittlung formaler Strukturen erschöpfen, sondern muss stark an Texte gebunden sein, d.h. er muss sich in der praktischen Anwendung beim Verstehen von Textzusammenhängen bewähren.

Exkurs: Wir brauchen eine Erforschung des Grammatikunterrichts unter dem Aspekt der Leseförderung. Wir sollten mehr darüber wissen, wie ein Grammatikunterricht beschaffen sein muss, dass er dem Lesen und Verstehen dient. Wie viel Systematik ist notwendig? Welche Übungen fördern die Lesekompetenz?

Konsequenz 4: Vermittlung von Lese- und Lernstrategien

PISA hat festgestellt, dass die **Behaltens- und Transferleistungen** dann am höchsten waren, wenn nicht nur

- die **Anwendung von Strategien und Techniken** trainiert, sondern gleichzeitig
- die **Bedeutung dieser Methoden vermittelt** wurde und wenn **Hinweise** gegeben wurden, **wie** sie eingesetzt, überwacht, überprüft und evaluiert werden können. In der Studie heißt es dazu:

Das Wissen über effektive Strategien der Textverarbeitung und des verstehenden Lesens und Lernens aus Texten wird ... im schulischen Unterricht viel zu selten thematisiert und entwickelt.¹⁶

Ob das so ist, wissen wir nicht. Es gibt Schulen, die im Rahmen ihres Entwicklungskonzepts die Methodenfrage ins Zentrum gestellt haben. Laut PISA schneiden die deutschen Schüler in dieser Hinsicht ganz gut ab. Zu fragen ist, warum sie trotzdem so schlecht lesen. Jedenfalls sollten wir uns über Folgendes im Klaren sein:

Gute Leser profitieren von fast jeder Trainingsmethode, während schlechte Leser mehr Instruktionen benötigen und in besonderem Maße von der Vermittlung von Strategien zur Überwachung und Steuerung ihres Lernens profitieren.¹⁷

Bekannte Verfahren sind:

- das **Zusammenfassen** von Textabschnitten bzw. des gesamten Textes
- das Formulieren von **Überschriften** für einzelne Abschnitte
- das Schreiben von **Gliederungstichworten** an den Rand
- das Aufspüren und Markieren von **Kernsätzen** des Textes
- das Formulieren von **Fragen** an den Text, auch durch die Schüler selbst,
- das **Klären von Unklarheiten** und
- das **Vorhersagen** der weiteren Textinhalte.

Die Vermittlung von solchen Methoden und „Strategien“ wird in der Regel zunächst vom Lehrenden ausgehen; sie sollte aber unbedingt auch zwischen den Schülern geschehen. Sie können oft besser nachvollziehen, was beim Verstehen Schwierigkeiten bereitet. Diese Anregung finden wir auch in der Studie.

Die Aneignung effektiver Lernprozesse beim Lesen geschieht über die Vermittlung durch kompetente Partner (Mitschüler und/oder Lehrer), die sich Stück für Stück aus einem gemeinsam strukturierten Lern- und Leseprozess zurückziehen und somit eine allmähliche Übernahme von Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses beim Lerner bewirken. Dabei kommt es immer wieder zu einem Tausch der Rollen von Lehrern und Schülern. Zum einen initiieren die Schüler in der Rolle des Lehrenden Strategieanwendungen, zum anderen wenden sie in der Rolle des Lernenden die Strategie selber an.¹⁸

Das ist das schon bekannte und bewährte Konzept „Lernen durch Lehren“.

Fazit: Wer Verstehensprozesse initiieren will, muss sich über die Methode Gedanken machen. Direktive Vermittlungssituationen kommen manchen Schülerinnen und Schülern entgegen; sie folgen gerne dem vorgezeichneten Weg, und sie können es auch. Andere tun sich damit sehr

¹⁶ PISA 2000, S. 132

¹⁷ a.a.O., S 133

¹⁸ a.a.O., S. 132

schwer. Bei ihnen blockieren solche „Anweisungen“ oft das Verstehen, weil sie den eigenen Denkprozess überlagern. Wer einem Lehrer zuhört, der ihn auf einen Verstehensweg führen will, aber selber verstehen will, wird durch den Unterrichtenden am eigenen Nachdenken und Verstehen gehindert. Jeder versteht anders. Das heißt: Wir müssen den Unterricht so gestalten, dass „jeder eine Chance“ hat.

Konsequenz 5: Zuerst die Diagnose, dann die Therapie

Eine zentrale Voraussetzung für eine optimale Förderung ist eine **ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte**, also die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler korrekt einschätzen zu können.¹⁹

Wir brauchen eine **Kultur der Beobachtung**. Das „klassische“ Instrument der Klassenarbeit ist nur wenig tauglich für eine aktuelle „Diagnose“. Wir stellen damit nur fest, was jemand im Hinblick auf diese Arbeit gelernt hat oder nicht. Die Arbeit kommt auch zu spät, denn sie wird erst nach dem Abschluss einer Unterrichtseinheit geschrieben. Wir erfahren dann zwar, ob der Unterricht einigermaßen erfolgreich war, aber wir erhalten nur wenig Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts während der Erarbeitungsphase..

Die Lehrenden müssen sich darin schulen, ständig genau hinzuschauen. Wenn man nur mit denen arbeitet, die mitmachen, können die anderen inzwischen „abtauchen“ und sich den Verstehensprozessen verweigern, ohne dass es jemand merkt. Hinschauen kann aber nur ein Lehrer, der nicht durch anderes „abgelenkt“ ist, z.B. durch ständiges „frontales“ Agieren. Das strengt nicht nur sehr an, das beraubt auch der Möglichkeit zur Beobachtung. Wer beobachten soll, kann nicht gleichzeitig dozieren. Also: etwas weniger lehrerzentrierte und dafür etwas mehr schülerorientierte Arbeitsformen.

Allerdings ist hier ein Missverständnis auszuräumen: Diagnose in diesem Sinne heißt nicht permanente Leistungskontrolle, sondern allenfalls permanente Beobachtung., und zwar ohne „den Hintergedanken“ der Bewertung.

Konsequenz 6: Die Mischung macht's

Wenn wir uns einig sind, dass ein Ansatz zur Verbesserung der Leseleistungen im Unterricht liegt, dann stellt sich die Frage, welche Unterrichtsform die beste ist. Die Frage ist nicht so leicht zu beantworten. Uns fehlen Untersuchungen zum Verhältnis von Unterrichtsform und Leistung.²⁰ Wenn es aber stimmt, dass das Lernen ein individueller Prozess ist, dann müssen die individuellen Lernprozesse gefördert werden. Und wenn es stimmt, dass Kinder unterschiedlich lernen, dann müssen wir schon deshalb ein **breites Spektrum an Unterrichtsmethoden** haben und einsetzen. Hier ist die Lehrerausbildung gefordert. Hier ist aber auch die Einsicht der bereits Lehrenden gefordert und ihre Bereitschaft sich z.B. von der Vorstellung zu verabschieden, der **fragend-entwickelnde (Frontal-)Unterricht** sei die einzig wahre Form des Unterrichts und alles andere nur Firlefanz. Das ist nachweislich falsch. Abgesehen davon, dass er für viele Schüler der langweiligste Unterricht ist, lebt er von der Illusion, dass sich in den Schülerköpfen dasselbe anspielt wie im Lehrerkopf und dass etwas begriffen ist, wenn ein Schüler – nämlich der, den man aufruft – es begriffen zu haben scheint.

Konsequenz 7: Wider die Zeitverschwendung

In Japan wird eine Unterrichtsstunde zu 95 Prozent für das Unterrichten verwendet, in Deutschland seien es nur 65 Prozent. Wenn das stimmt, dann ist zu fragen, woran es liegt. Viel **Zeit**, heißt es, gehe **verloren** durch Disziplinierungsmaßnahmen und durch Organisatorisches. Daran müsste sich doch was ändern lassen.

¹⁹ a.a.O.

²⁰ PISA 2003 bringt auf den Seiten 317f ein paar Hinweise zum Stand der Forschung. Guter Unterricht zeichnet sich durch Störungsfreiheit, Zügigkeit, angemessenes Lerntempo, Strukturiertheit, Verständlichkeit, Differenziertheit, d.h. „intelligenten Umgang mit Heterogenität“ und eine gute Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem aus.

Wie viel Unterrichtszeit dadurch verloren geht, dass Schüler abschalten, weil sie sich **langweilen**, das müsste auch mal jemand untersuchen.

Viele Schüler sind so konditioniert, dass sie nur arbeiten, wenn sie **unter Aufsicht** stehen. Sie fühlen sich für ihr Lernen nicht selbst verantwortlich, sondern schieben die Verantwortung auf andere, z.B. die Lehrenden ab. Eine Aufgabe für die Motivationsforscher: Was muss geschehen, wie müssen wir es anstellen, dass sich diese Mentalität ändert?

Unsere Schülerinnen und Schüler kämpfen gern und erfolgreich um ihre Freizeit. Sie werden in der Regel durch die Schule zeitlich nur mäßig beansprucht. Sie haben jedenfalls oft viel Zeit für anderes. Nicht dass ich gegen **Freizeit** bin, aber es ist in der Regel nicht die Freizeit, sondern die Lernzeit, die mich weiterbringt, die für meine Zukunftschancen wichtig ist.

Wir müssen auch da in den Köpfen etwas bewegen: Die jungen Leute sollten sich mit dem Gedanken auseinandersetzen, dass sie in erster Linie **selbst** für ihre Kompetenzen **verantwortlich** sind, dass Lernen nicht das Konsumieren von Inhalten ist, die jemand ihnen auf dem Tablett serviert, sondern eine sehr individuelle Tätigkeit, die von den eigenen Aktivitäten abhängt.

Für das, was in meinem Kopf Eingang findet, bin ich zu einem sehr großen Teil selbst verantwortlich. Wer lehrt, kann nur Türen öffnen oder Wege weisen, den Weg gehen müssen die Lernenden selbst.

Prof. Roland Häcker, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Stuttgart 1.
Fassung: Dezember 2004.