

# Brauchen wir ein neues Lesecurriculum?

SCHWERPUNKTTHEMA

ilz

## «reading literacy» – das Lesekompetenzkonzept von PISA auf dem Prüfstand

**D**ie Ergebnisse der im Rahmen der OECD im Jahre 2000 durchgeführten internationalen Schulleistungsstudie «Programme for International Student Assessment», ein Kooperationsprojekt von 32 Staaten mit einer Gesamtbeteiligung von 265 000 Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 Jahren, sind vor mehr als einem Jahr veröffentlicht und seitdem breit diskutiert und auch kontrovers kommentiert worden. Ich möchte keinen weiteren eigentlichen PISA-Bericht beisteuern und gehe davon aus, dass die Ergebnisse der Untersuchung bekannt sind.

**Deshalb referiere ich nur das Unabdingbare und interessiere mich im Wesentlichen dafür, wie die fachwissenschaftliche und vor allem die fachdidaktische Forschung auf das Arrangement des Leseverstehens in der PISA-Studie reagiert hat: «reading literacy» – ein Lesekompetenzkonzept auf dem Prüfstand.**

**Und ich frage danach, welche Folgen das unerwartet schlechte Abschneiden der Probanden aus der Schweiz denn nun für den Schulunterricht (und die LehrerInnenbildung) hat: Brauchen wir ein neues Lesecurriculum?**

### ... nach PISA ist vor PISA ist nach PISA ist vor PISA ...

Eine Durchsicht fachdidaktischer/-wissenschaftlicher Stellungnahmen zum PISA/Lesen-2000-Bericht ergibt, dass durchaus Einigkeit in der grundsätzlichen Beurteilung der Vergleichsstudie besteht, wird sie doch als seriöse Untersuchung von wissenschaftlichem Rang (hoher Grad an Validität und Reliabilität) gewürdigt. Insbesondere die folgenden Verdienste werden hervorgehoben:

- PISA/Lesen zeige, dass
- standardisierte wissenschaftliche Leistungsmessungen im Lesebereich möglich sind;
  - Lesekompetenz eine unersetzbare Basisqualifikation in modernen Wissensgesellschaften ist, insbesondere in neuen Medienumgebungen: «... PISA hat das Lesen unter die Schlüsselkompetenzen eingereiht und die Vermittlung der Lesefähigkeit ... als eine Hauptaufgabe des muttersprachlichen Unterrichts bestätigt» (Hurrelmann, PD 176/2002, S. 7);

– die Schweiz – zu unserer Überraschung – im internationalen Vergleich insgesamt lediglich durchschnittliche Leseleistungsergebnisse erzielt und dass – zu unserer Bestürzung – von einer Chancenausgleichsfunktion der Volksschule keine Rede sein kann. (Auf einer fünfstufigen Lesekompetenzskala erreichen am Ende der obligatorischen Schulzeit nur ca. 30 Prozent der Jugendlichen die höchsten Lesestufen 4 und 5 und bewältigen also komplexe Leseaufgaben; 20 Prozent der 15-Jährigen werden auf dem untersten Leseniveau – Stufe 1 und darunter – eingestuft und schaffen also bestenfalls einfache Leseaufgaben. Sie stammen aus bildungsfernen Milieus, die häufig durch Fremdsprachigkeit, Zuwanderung und/oder einfache soziale Verhältnisse geprägt sind. Es steht zu befürchten, dass dieser «Risikogruppe» eine befriedigende und verträgliche Lebensbewältigung in unserer literalen Welt nicht gelingen wird.)

### «reading literacy»: das Lesekompetenzkonzept von PISA

Die PISA-Autoren erläutern ihr Ansinnen so: «PISA erhebt das Wissen von Schülerinnen und Schülern, aber ebenso deren Fähigkeit, über dieses Wissen und ihre Erfahrungen zu reflektieren und beides auf realitätsnahe Fragen anzuwenden. (...) Der Begriff «Grundbildung» (literacy) wird verwendet, um dieses breitere Konzept von Kenntnissen und Fertigkeiten abzudecken» (OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Dt. Ausgabe 2001, S. 14 ff. – nachfolgend kurz als «Bericht» zitiert). Kompetenz im Grundbildungsbereich «reading literacy» wird definiert als die Fähigkeit, «geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen» (Bericht, S. 23). Mit dieser «weit gefassten» Definition von Lesekompetenz wollen die PISA/Lesen-Verantwortlichen insbesondere «über die Vorstellung hinaus(gehen), wonach Lesekompetenz in dem Entschlüsseln und wörtlichen Verständnis von Texten besteht» (a.a.O.).



Gerd H. Kruse,  
Deutschdidaktiker am LehrerInnen-  
seminar Solothurn seit 1991.

Die Autoren können in diesem Punkt der Zustimmung gewiss sein, ist doch die weite Lesekompetenzdefinition im lesedidaktischen Umfeld unbestritten. Ich wüsste keine opponierende Stimme aus neuerer Zeit beizubringen.

Bei näherer Betrachtung der theoretischen Äusserungen (und der praktischen Leseaufgaben) erhellt sich die (testgeeignete) funktionale Betrachtung des Lesens und die operative Prägung des «reading literacy»-Begriffs. Die PISA-Autoren gehen von einem (kognitionspsychologisch orientierten) instrumentellen Begriff von Lesekompetenz aus, der drei Kernkompetenzen integriert, welche in einem immer anspruchsvoller werdenden Prozess des Textverstehens zur Entfaltung gebracht werden müssen:

- Informationen ermitteln (Aufnahme – verstehen)
- Informationen vernetzen, den Text als Ganzes betrachten und interpretieren (Verarbeitung – deuten)
- den Text in seiner inhaltlichen, sprachlichen, formalen Besonderheit sehen und durch Heranziehung externen Wissens in seiner historischen/aktuellen Bedeutung erfassen (Beurteilung – reflektieren)

«Es handelt sich um ein sehr pragmatisches Konzept, das bildungstheoretische Problematisierungen, wie sie insbesondere im deutschsprachigen Kulturraum geläufig sind, weitgehend ausblendet» (Hurrelmann, PD 176/2002, S.8). Ist damit das Urteil schon gesprochen?

### «reading literacy» – Stärken des Konzepts

Cornelia Rosebrock hat es auf den Punkt gebracht, als sie auf die Dominanz attraktiver und oft auch überzeugender Leseförderungsprojekte im lesedidaktischen Diskurs verwies und formulierte: «Sie (i.e. Projekte zur Leseförderung) zielen sämtlich auf die Steigerung der Motivation – ausreichende Lesekompetenz ist stillschweigend vorausgesetzt. Scharf gezeigt zu haben, dass hier ein blinder Fleck der Leseförderdiskussion liegt, ist ein grosses Verdienst der PISA-Studie» (Jugendliteratur 4/2002, S. 3).

PISA hat die Wichtigkeit einer ausreichenden Lesekompetenz ins allgemeine Bewusstsein gerückt und die lesedidaktische Perspektive neu in Richtung «Förderung von Lesekompetenz» gelenkt. Das neue PISA-Credo lautet: Lesen kann man und Lesen muss man trainieren, nicht nur in der Primarschule!

Im Einzelnen sind der differenzierte Lese- und der weite Textbegriff von PISA/Lesen 2000 positiv herauszuheben.

Im Test begegneten den Teilnehmenden je etwa häftig fiktionale wie nicht fiktionale Texte, innerhalb des pragmatischen Textfelds wurden die Testpersonen zu etwa einem Drittel mit besonderen Vorlagen, so genannten nicht kontinuierlichen Texten, konfrontiert. Darunter sind zu verstehen: Tabellen, Pläne, Schaubilder, Listen, Grafiken, Statistiken, Diagramme, Formulare, Karten, Schemata, Modelle. Es steht für mich ausser Frage, dass dieser Textcorpus im traditionellen Leseunterricht an Primarschulen und an Schulen der Sekundar-

### «reading literacy» – Schwächen des Konzepts

Wir haben gesehen, dass das Lesekonzept von PISA operativ-instrumentell ausgerichtet ist und den Prozess des Verstehens, Deutens und Reflektierens von literarischen und pragmatischen Texten ins Zentrum des Erhebungsinteresses stellt.

In der europäischen und insbesondere in der deutschen Bildungstradition steht diesem Lesebegriff von PISA ein Konzept gegenüber, das auf kulturelle Sozialisation und sprachlich-literarische Bildung zielt. «In den Deutschunterrichtsgesprächen geht es nicht allein um das Lesen im Hinblick auf «Gebrauch im Berufsleben», dem auch der «bildungsbezogene Gebrauch» untergeordnet ist (die Studie spricht von «Lesen zur Wissenserweiterung»), sondern um Enkulturation» (Fingerhut, DU 3/2002, S.40).

Der Lese- und Literaturunterricht zielt auch auf das Mitglied-Werden in einer Welt der Schrift und der Lesekultur.

**«Wir können beweisen, dass Bildungsinvestitionen volkswirtschaftlich eine höhere Rendite bringen als Investitionen in Sach- und Produktionsmittel. (...) Man muss Geld in Bildung verwandeln.»**

*Andreas Schleicher*

*Head of OECD Programme for International Student Assessment*

stufe I (II) zu kurz kommt; von einem gezielten Kompetenzaufbau kann nach meinen Beobachtungen nicht gesprochen werden.

Zu diesem weiten Textbegriff gesellt sich ein differenzierter Lesebegriff, der neben dem literarischen Lesen von Dichtung, die Modi des informativ-lesens von Sachtexten und des pragmatischen Lesens von Alltags- und Gebrauchstexten gewichtet. Angesichts dieses Spektrums fühlt sich mancher an Hans Magnus Enzensberger erinnert und kramt schwelgend hervor: «Lies keine Oden, mein Sohn, lies die Fahrpläne – sie sind genauer.»

Und in erster Linie ist Lesesozialisation heute noch immer literarische Sozialisation, das literarische (Vor-)Lesen ist, wie Bettina Hurrelmann sagt, «der prototypische Kern der Lesesozialisation». Aus der Sicht eines kultur- und bildungsorientierten Lesekompetenzkonzepts ist zu bedauern, dass im Textverstehensmodell von PISA die «Anschlusskommunikation» keine Rolle spielt. Derart verpasst das «reading literacy»-Konzept den «kommunikativen Mehrwert der Öffentlichkeit des Privaten», wie Ulf Abraham einmal trefflich formulierte.

Das informatorische oder pragmatische oder literarische Lesen führt bei PISA/Lesen 2000 konzeptionell nicht zum Austausch mit kompetente(re)n anderen, es mündet in keine Geselligkeit.

Schliesslich noch dies: Die lesedidaktische Forschung hat in der jüngeren Vergangenheit nachhaltig auf die Wirkung positiver Leseerfahrungen aufmerksam gemacht und die Bedeutung der motivationalen Basis des Leseverstehens ins Licht gerückt. Offene Unterrichtsarrangements (mit festen Lesezeiten) zum Beispiel fördern den Erwerb von Lesekompetenz, indem sie die Möglichkeit zu einem lustvollen, ungesteuerten (Viel-)Lesen in einer anregenden Leseumgebung bieten.

Unbestritten ist: «Nur wer gerne liest, unterzieht sich der Anstrengung, die Lesen z. B. im Unterschied zum Fernsehen bedeutet. Nur wer gerne liest, liest auch viel. Und nur wer viel liest, entwickelt seine Lesekompetenz» (Bartnitzky, SWZ 30/2002, S. 59). Davon findet sich bei PISA/Lesen 2000 nichts.

### Handlungsbedarf

In der Wissensgesellschaft ist die Beherrschung der Muttersprache/ Unterrichtssprache eine grundlegende Voraussetzung für schulischen (und allgemeingesellschaftlichen) Erfolg. Die Förderung der Sprachkompetenz – insbesondere die Förderung des Hochdeutschen – liegt im Interesse aller Unterrichtsbeteiligter und gehört natürlich zum Aufgabenbereich aller Fächer. Gleichwohl: Der Deutschunterricht war und ist der Ort der sprachlich-literarischen Bildung, er fundiert die unterrichtliche Arbeit und «ist durch die Untersuchung in seiner grundlegenden und fächerübergreifenden Bedeutung gewürdigt worden ...» (Hurrelmann, PD 176/2002, S. 6f.). Deshalb, so möchte ich folgern, ist der Deutschunterricht auch als das schulische Basisfach zu positionieren und entsprechend auszustatten!

Und weiter? «PISA 2000 gibt uns die Chance, lieb gewordene Denkgewohnheiten in Frage zu stellen, die eigenen nationalen Bildungstraditionen in ihren Verengungen zu identifizieren ...» (Ludwig, Der DU 2/2002, S. 85). Diese Chance müssen wir packen. Es gilt nun, den Handlungsbedarf konkret zu bestimmen: Brauchen wir ein neues Lesecurriculum?

### Was wir tun sollten

«Mit «reading literacy» ist ein Lesekompetenzkonzept formuliert, das der deutschen Tradition des Lesens relativ fremd gegenübersteht, dessen Kontur als Leistungsstandard der individuellen Textverarbeitung aber nicht einfach abgewiesen, höchstens erweitert werden kann um die Komponenten, die aus der Tradition des deutschen Bildungsgedankens wertvoll sind» (PD 174/2002, S. 52). Wir müssen also das traditionsreiche Konzept der sprachlich-literarischen Bildung so reformulieren, «dass es als anders geartete und weiterreichende Dimension des Umgangs mit (literarischen) Texten auch vor den Anforderungen von «reading literacy» bestehen kann» (a.a.O.).

Fachdidaktische Stimmen betonen nun, dass es eines in der Ausrichtung (ziel-/mittellorientiertes Lesen) veränderten und vor allem verlängerten Lesecurriculums bedürfe:

- «Wir brauchen ein systematisches und klar definiertes Lesecurriculum für alle Schulstufen, auch für die Sekundarstufe II» (Ludwig, Der DU 2/2002, S. 84).
- «Wir bilden die Fähigkeit der Schüler, Texte lesen und verstehen zu können, nicht so aus, wie es möglich und wünschenswert wäre, zumindest nicht systematisch im Sinne eines Curriculums, das den Deutschunterricht bis zum Ende der Sekundarstufe I entscheidend mitbestimmt» (Menzel, PD 176/2002, S. 20).

(Ich vermute, dass folgender Zusammenhang im Hintergrund wirkt[e]: Ein verengter, auf die technische Lesefähigkeit reduzierter «Lesekompetenz»-Begriff trübt[e] den fachlichen Blick auf höheren Schulstufen. Da mochte man tatsächlich glauben, für Übungen im «Lesekompetenz»-Bereich nicht mehr zuständig zu sein. Ein gezieltes, weiterführendes Lesetraining auf der Sekundarstufe I und II unterblieb.)

Die PISA-Studie erinnert uns nachdrücklich daran, dass ein kompetentes, «textnahes Lesen» die Basis des Leseverstehens und damit der Lesekompetenz überhaupt ist. Aufgabenstellungen, die die Lesefähigkeit schulen, d. h., ein genaues Lesen verlangen und die Fähigkeit zur Bedeutungsentnahme trainieren, müssen den Kern von Leseübungen bilden. Es ist insbesondere darauf zu achten, dass es im thematischen Lesen und bei ästhetischen Operationen/ Transformationen im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterrichts nicht zu einem «Überspringen» (Karl-Heinz Fingerhut) des textnahen Lesens kommt und dass «die für ein genaues Lesen erforderlichen Operationen der «niederen Niveaus» wie Inhaltssicherung, Begriffsklärung, Beachtung der im Textformat gespeicherten Anweisungen zum angemessenen Lesen gerade dieses Textes» (Fingerhut, DU 3/2002, S. 42) sorgfältig durchgeführt werden. Denn Praktiker kennen das: «Häufig lesen Kinder Texte, ohne gezielt dabei den Sinn zu verstehen, ohne das Gelesene nachzuvollziehen und zu deuten» (Wedel-Wolff, Grundschule 4/2002, S.41). Deshalb: Das Ermitteln zentraler Textstellen und das «Rekonstruieren von Sinn» sind Grundaufgaben des Leseunterrichts.

Auf der «höheren» Ebene der Lesefähigkeitsschulung wird es dann darum gehen müssen, ein Wissen um effiziente Lern- und Lesestrategien aufzubauen. Schülerinnen und Schüler sollen ein methodisch geleitetes, planvolles Vorgehen bei der Texterarbeitung einüben und deshalb Regeln/Techniken des Textverarbeitens und verschiedene Verfahren der Texterschliessung kennen lernen.

Die PISA-Studie macht auf dieser Ebene insbesondere deutlich, dass verschiedene Modi des Lesens beherrscht und – unter ständiger Selbstkontrolle – immer komplexere Stufen des Textverstehens erklommen werden müssen. Auf allen Klassen- und Schulstufen sollte es gelingen, einen vielstimmigen Lese- und Literaturunterricht mit komplementären Leseangeboten zu realisieren. Meines Erachtens ist nicht bestreitbar, dass wir uns sowohl auf der Unterrichts- wie

## Die Freude am Lesen fördern:

Schaffung einer motivierenden Leseumgebung – Vermittlung positiver Leseerfahrung

<b>mediales Lesen</b>	<b>pragmatisches Lesen</b>	<b>literarisches Lesen</b>	<b>informatorisches Lesen</b>	<b>zweckfreies/ evasorisches Lesen</b>
<b>multimediale Leseangebote</b>	<b>Alltags-/ Gebrauchstexte</b>	<b>dichterische Texte</b>	<b>Sachtexte</b>	<b>diverses Leseangebot</b>
<b>Infotainment</b>	<b>Lebens- bewältigung</b>	<b>Bildung</b>	<b>Wissen</b>	<b>Unterhaltung</b>

**Lesefähigkeit: einen Text verständig und spezifisch lesen können  
(Verfahren der Texterschliessung, Modi des Lesens, Stufen des Textverstehens)**

**Lesefertigkeit: einem Text Bedeutung entnehmen  
und ihn sinngliedert flüssig lesen können**

auch auf der Ausbildungsebene viel stärker um die Vermittlung von literarischen Texten bemühen als um (kontinuierliche) nicht literarische Texte aus dem alltagsorientiert-pragmatischen und/oder sachorientiert-informativischen Bereich. Ganz zu schweigen von der neuen Kategorie der «nicht kontinuierlichen Texte»!

Wir müssen also in Unterricht und Ausbildung das Spektrum der Lesegegenstände erweitern und die spezifischen Formen des Lesens von und Lernens aus nicht literarischen Texten verstärkt vermitteln und üben.

Es geht um «Textverstehen im Unterricht – Unterricht im Textverstehen», so möchte ich in Anspielung auf den Titel eines lesenswerten Artikels von Ingrid Schmid-Barkow (schweizer schule, 9/2000) zusammenfassend schliessen.

### Was wir nicht tun sollten

Um es zugespitzt zu formulieren: Die Höhe der PISA-Leseleistung darf weder mit der Tiefe sprachlich-literarischer Bildung noch mit der Breite kultureller Teilhabe gleichgesetzt oder gar verwechselt werden.

«Aus dem unübersehbaren Unterschied zwischen Leistungsmessung und sprachlich-literarischer Bildung der Subjekte ergibt sich unabweisbar die Notwendigkeit, für das Lesecurriculum der Schule einen weiteren Horizont vorzusehen als den der Übung der Teilleistungen des Lesens, die im Kompetenzmodell von PISA vorgesehen sind ...» (Hurrelmann, PD 176/2002, S. 13).

«reading literacy» müsste Teil eines Lesekompetenzkonzepts sein, das als solches weiter gefasst ist, sowohl kultur- wie bildungsorientierten Ansprüchen genügt und auch die «motivationalen, emotionalen und interaktiven» (Hurrelmann) Dimensionen des Textverstehens berücksichtigt. Diesbezüglich greift das PISA-Lesekonzept schlicht zu kurz.

Deutlich gesagt: PISA hat eine kritische Reflexion von Lesekompetenz und Lesecurriculum bewirkt. Das ist gut so. Und es bedarf – aus meiner Sicht wie oben formuliert – der Reaktion, aber keiner Überreaktion, keiner PISA-Optik, keines PISA-Drills.

Bei allen guten neuen Lesetrainings wie bei allen richtigen alten Leseübungen darf das Leitbild «lesefreundliche Schule» nicht vergessen gehen – auf dass es am Ende, um eine Formulierung Erich Schöns zu zitieren, eben nicht doch (wieder) heisst: «Deutschunterricht ist, wenn das Lesen keinen Spass mehr macht!»

### Leselust statt Lesefrust – auch im Schriftspracherwerb

Dass es im Pubertätsalter, besonders zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr, zu einem markanten, durch Lesefördermassnahmen nur schwer beeinfluss-

«Man kann davon ausgehen, dass sich die Schere zwischen technischer Lesefertigkeit und literarischer Verstehenskompetenz beim Selberlesen mit frühestens 9 Jahren, also ab frühestens der 3. Klasse, schliesst, wobei dieses Alter für Kinder mit optimalen Lernvoraussetzungen gilt» (Rosebrock: Lesen – Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. Vortrag, gehalten auf der Tagung «PISA-CH» / Aarau 15. 8. 2002, Manuskript S. 8).

Die Textlücke zwischen den didaktisierten, notwendig anspruchsarmen Lehrgangs- oder Übungsstücken auf der einen und der anspruchsvollen, eigentlichen Kinder- und Jugendlitera-

«Die Tatsache, dass einige OECD-Staaten sowohl gute Gesamtleistungen als auch eine ausgewogene Verteilung von Bildungschancen und Bildungserträgen erreichen, zeigt jedoch, dass die Herausforderungen durchaus bewältigt werden können.»

Andreas Schleicher

Head of OECD Programme for International Student Assessment

baren und dann eben «relativ endgültigen Leseabbruch» (Rosebrock) kommen kann, ist in der Lese(r)forschung gut belegt und seit langem bekannt. Die PISA-Untersuchung hat es neuerlich bestätigt. Soweit nichts Neues, leider.

Seit einigen Jahren lenken empirische Untersuchungen (z. B. die Bertelsmann-Studie «Lesegewohnheiten – Lesebarrieren» von 1997) unser Augenmerk nun auf eine zweite, früher liegende Problemstelle im Prozess der Lesesozialisation und damit auch auf eine zweite «Problemgruppe»: die Erstleser und Anfänger im Lesen (8–10 Jahre). Es klafft nämlich eine Lücke zwischen den literarischen Möglichkeiten und Erfahrungsbedürfnissen der Kinder einerseits (gespeist z. B. aus Vorlese- oder Hörerfahrungen) und der noch sehr begrenzten eigenen Lesekompetenz andererseits.

tur auf der anderen Seite kann mit erweiterten Leseangeboten aus speziell für Leseanfänger konzipierten, nach Lesestufen ausdifferenzierten Lese-reihen geschlossen werden. Diese neuen, attraktiven Erstlesehefte und Leseanfängerbücher versprechen ein ebenso vergnügliches wie motivierendes literarisches Lesenlernen und Selberlesen – sie sollten verstärkt im Unterricht zum Einsatz kommen. Besonders im Schriftspracherwerb müssen Kinder «einen vom Erlernen und Üben der Lesefertigkeiten ein Stück weit unabhängigen Literaturunterricht erhalten, der ihnen genussreiche literarische Erfahrungen eröffnet und den Wunsch, Leser oder Leserin zu sein, konkretisiert und stabilisiert» (Rosebrock, a.a.O., S. 9).