

# Lesekompetenz – Nachdenken nach PISA

Die Reaktionen auf die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie sind unterschiedlich: vom Schock zur Verteidigung zur Reflexion... Dass die Ergebnisse der PISA-Studie nicht monokausal zu erklären sind, wird in der Kurzfassung der Studie selbst deutlich. Schulen sind komplexe Systeme (s. auch Baumert am 07.12.01 in der Süddeutschen Zeitung), wobei die mangelnde Wirksamkeit zum Beispiel von Erlassen von Ministerin Behler deutlich angesprochen wird (Zitat „Da kann ich noch so viele Erlasse verkünden, den Alltag in der Schule berührt das nur marginal“, Interview in DIE ZEIT Nr. 51 v. 13.12.2001, S. 40).

Ich halte es jedoch – unabhängig von bestimmten Erklärungsmodellen – für sinnvoll und notwendig, dass alle an der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern Beteiligten sich fragen, was bisher im Rahmen der Ausbildung in den von PISA benannten Bereichen erfolgt ist, was eventuell überprüft, verändert, erweitert werden muss. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, welchen Beitrag Seminare zur Qualitätsentwicklung von Schulen – auch im Zusammenhang mit Fortbildung – leisten können und sollten.

Ich beschränke mich auf den Aspekt der Lesekompetenz, da ich diesen für die Seminararbeit für grundlegend halte und somit auch für beispielhaft, was Reflexion und Konsequenzen angeht. Wir müssen uns selbstkritisch fragen: Tun wir das Richtige und tun wir es richtig? Auf der Basis meiner Erfahrungen in Schule, Ausbildung und Fortbildung möchte ich einige konkrete Aspekte ansprechen und zur Diskussion stellen.

## Was ist „Lesen“ beziehungsweise Lesekompetenz?

Der Lesebegriff, der der PISA-Studie zugrunde liegt, wird klar erläutert. Die Autorinnen und Autoren der PISA-Studie sagen deutlich, dass ihr Begriff von Lesekompetenz kein einfacher ist: „Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen zu können. Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Text für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (PISA S. 10).

Darüber hinaus werden drei Aspekte der Lesekompetenz unterschieden, die

sich in den fünf referierten Kompetenzstufen wiederfinden (S. 11):

- Informationen ermitteln,
- textbezogenes Interpretieren,
- reflektieren und bewerten (PISA S. 10).

Entscheidend erscheint mir auch der Hinweis zu sein, dass Lesen auf gar keinen Fall eine reine Technik meint (s. auch OECD-Kurzbericht bei Brügelmann 2001, b 2): Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteresse gehören – neben einer kognitiven Grundfähigkeit – zur Lesekompetenz und sind pädagogisch beeinflussbar (vgl. PISA S. 17).

Ein verengter Lesebegriff, der erst einmal den „technischen Aspekt“, das Recodieren in den Vordergrund stellt, kann an der Entfaltung der notwendigen Kompetenzen vorbeiführen. Recodieren (Übersetzen von Buchstaben in Laute und Verschleifen zu Wörtern) ohne Decodieren (Entschlüsseln von Bedeutung) ist kein Lesen. Artikulieren ohne Verstehen ist kein Lesen.

Bezogen auf die PISA-Studie befinden wir uns auf der untersten Kompetenzstufe, der Stufe I, der Elementarstufe (vgl. S. 11). „Der Anteil der Jugendlichen, deren Leistungen unter-

halb der Kompetenzstufe I liegen, ist in Deutschland vergleichsweise groß“ (S. 15). Dies muss uns zu denken geben!

Allen in der Schule Tätigen sind schon Kinder und Jugendliche aufgefallen, die, wenn sie einen unbekanntem Text laut vortragen, mit ihrem so genannten „Lesen“ einen ganz vernünftigen Eindruck machen. Auf Nachfrage stellt sich heraus, dass sie sehr wenig bis gar nichts vom Text-Inhalt erfasst haben. Das heißt, die einfachste Kompetenzstufe der Informationsentnahme (Kompetenzstufe I bei PISA) ist nicht erreicht.

Eine mögliche Ursache kann darin liegen, dass das gleichzeitige Artikulieren und Inhalt-Erschließen für viele Kinder und Jugendliche eine zu große Anforderung darstellt und sie sich auf das Artikulieren konzentrieren, dass sie die Ausspracheregeln beherrschen und ihre „Pflicht“ getan sehen beim unauffälligen Lese-Vortrag. Daher lautet eine methodische Empfehlung – nicht nur für Grundschulen: zuerst leise lesen lassen, das heißt, jedes Kind und jeder Jugendliche liest im je eigenen Tempo, kann vor- und zurückgehen, nachdenken, eventuell nachfragen. Dies stellt eine außerordentlich einfache Form der Individualisierung dar, die der natürlichen Lesehaltung im Alltag entspricht. Dieses laute Vor-Lesen für andere bekommt dann auch eine andere Qualität. Unbekannte Texte sollten also auf keinen Fall sofort und spontan vorgelesen werden, da dies nicht von allen Kindern in Verbindung mit Sinnentnahme geleistet werden kann (s. Altenburg 91). In diesem Zusammenhang halte ich eine Diskussion über eventuelle „Kunstfehler“ für notwendig und sinnvoll (Altenburg 98).

## Lesemotivation aufbauen und Texterschließungsfähigkeiten trainieren

Die Bedeutung des Vorlesens zum Aufbau einer generellen Lesemotivation soll hier nicht geschmälert werden. Beim Vorlesen besteht allerdings die Aufgabe des „Publikums“ nicht im Mitlesen, sondern im Zuhören!

Wenn etwas vorgelesen wird, sei es im Elternhaus oder in der Schule, so ist dies ein wichtiger Beitrag zum Aufbau von Lesemotivation. Hierzu gehören auch freie Lesezeiten, das Vorhandensein einer lese- beziehungsweise Medienecke und/oder eine Schulbibliothek, kurz: alles, was in den Umgang mit Büchern unterschiedlichster Art einführt. Ich meine allerdings, dass man gerade in der Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern deutlich machen muss, dass Kinder und Jugendliche aus lese- beziehungsweise buchfernen Familien den Nutzen von Büchern in der Schule erfahren müssen! Dies gehört meines Erachtens zu den Verpflichtungen der Lehrpersonen, die sich nicht mit dem Hinweis auf mangelnde Unterstützung durch bestimmte Elternhäuser entlasten dürfen.

In der Verschränkung der Entfaltung von Lese-Interessen, der Vermittlung des Spaßes am Lesen von Büchern und dem Erkennen des Nutzens auf der einen Seite und der systematischen Entfaltung von Verstehensfähigkeiten auf der anderen Seite liegt die Zielsetzung für die Vermittlung von Lesekompetenzen. Das Entwickeln von Motivation und das Trainieren von Texterschließungsfähigkeiten sollten in unserem Unterricht zusammenwirken und damit zur Steigerung der Lesekompetenzen beitragen. Denn: Wer nicht lesen kann, entwickelt keinen Spaß daran und wer nicht motiviert ist, setzt sich nicht gerne der Anstrengung des Lesens aus!

Wenn Kinder an Bücher herangeführt werden, so ist das interessierte Blättern, das stille Lesen, das Sich-Versenken in ein Buch die Lesehaltung, die gefördert wird. Werden jedoch Lesebuchtexte beziehungsweise Texte aus Fach- beziehungsweise Sachbüchern zur Grundlage des Unterrichts gemacht, so kann in allen Schulformen das oben angegebene abwechselnde Vorlesen von inhaltlich unbekanntem Texten beobachtet werden. Dies ist kontraproduktiv für beide Ansätze von Leseförderung.

## Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten

Oft wird als selbstverständlich vorausgesetzt, was in vielen Fällen nicht (mehr) selbstverständlich ist. So zeigen sich nicht nur bei nicht deutschsprachigen Kindern Schwierigkeiten beim Verstehen vieler Begriffe, sondern auch

bei Kindern mit Deutsch als Standard-sprache (früher: Muttersprache).

Worin liegen die Verstehens-schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen?

## Beispiele aus der Unterrichtspraxis in einer fünften Hauptschulklasse:

*Ein Satz in einem Text lautete: „Die Verkäuferin reichte einen Bademantel herüber, den die Kundin anprobieren wollte...“ Keines der Kinder einer fünften Klasse konnte das „den“ in Verbindung bringen mit „einen Bademantel“.*

Text: „Der Kommissar glich einem Bären ...“; Kinder: „Der Kommissar sieht einen Bären...“.

Viele Kinder und Jugendliche benutzen – wie auch im Alltag mehrheitlich üblich – beim mündlichen wie schriftlichen Erzählen das Perfekt. Starke Verbformen sind damit nur begrenzt bekannt, zum Beispiel aus Märchentexten und müssen oft erst thematisiert werden, um den Verstehensprozess zu ermöglichen.

Text: „...Strumpfkarussell...“ Von welchem Ort ist die Rede? Kinder: „Kirmes“.

Der Ausdruck Strumpfkarussell war mir zu dem Zeitpunkt dieser Lektüre auch nicht bekannt. Die Bedeutung ließ sich allerdings aus dem Kontext (Wäschegeschäft etc.) erschließen. Wenn Kinder die Fähigkeit zur Bedeutungserschließung aus dem Kontext nicht trainiert haben, so gleiten sie oft schnell ab in irri-ge Vorstellungen (s. Altenburg 96)

*Textaufgabe (Rechenbuch für Hauptschulen): Ulrike geht mit ihren Eltern in ein Lokal. Sie schaut auf die Speisekarte und sagt: „Oh, fünf Vorspeisen, sechs Hauptgerichte, vier Nachspeisen, das sind ja mehr als zehn Menüs!“*

Keines der Kinder konnte die Aufgabe lösen. Das heißt, niemand wusste, was zu rechnen war. Wie sich herausstellte, kannte keines der Kinder ein Menü. Als die sachlichen Voraussetzungen (Weltwissen!) geklärt waren (Sonntag Mittag bei der Oma: Suppe, Braten mit Kartoffeln etc., Pudding...), hatten alle Kinder einen Ansatz für die Rechnung.

*Ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht einer fünften Gymnasialklasse: „Zeichne von einem Punkt die Senkrechte auf eine Gerade“ beziehungsweise „Zeichne zu einer Geraden die Senkrechte durch einen beliebigen Punkt.“*

Kaum eines der Kinder merkte, dass mit den beiden unterschiedlich formulierten Anweisungen die gleiche Aufgabenstellung verbunden war.

*Aufgabenstellung: „Subtrahiere von 700 die Zahl 26“ beziehungsweise „Subtrahiere 26 von 700“,*

im zweiten Falle schrieben etliche Kinder: 26 – 700!

Schwierigkeiten, die auf mangelndem Sachwissen beruhen, komplizierte Satzkonstruktionen, im Mündlichen nicht so häufige Wortformen, Bedeutungen, die nicht im Zusammenhang betrachtet und erschlossen werden und andere sprachliche Phänomene werden auch nicht von allen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen verstanden.

Nicht deutschsprachige Schülerinnen und Schüler haben zumeist noch weitergehende Schwierigkeiten, die nicht immer im Unterricht genügend deutlich werden.

Eine Kollegin berichtete von ihren Erfahrungen mit einer vierten Grundschulklasse mit 80 Prozent Migrantenkinder. Sie hatte das Kinderbuch „Ben liebt Anna“ als Klassenlektüre eingesetzt. Nachdem sie die Kinder dazu gebracht hatte, alle Wörter nachzufragen, die sie nicht kannten, war die Kollegin erstaunt, wie umfangreich diese „Liste“ war, obwohl viele Kinder in unserem Land geboren sind. Die deutschsprachigen Kinder konnten ihre Erklärungsfähigkeiten erproben, indem sie versuchten, die jeweiligen Begriffe zu beschreiben.

Auf diese „Feinarbeit“ muss viel Zeit und Mühe verwendet werden, will man tatsächlich einen kontinuierlichen Fortschritt bei der Entwicklung der Verstehensfähigkeiten erreichen.

In der Zeitung „DIE ZEIT“ war ein Beispiel aus der PISA-Studie zum Thema Textverstehen abgedruckt (ZEIT Nr. 50 v. 06.12.01). Zwei Texte zum Thema Graffiti sollten erfasst werden, und zwar lediglich im Hinblick auf ihre Kernaussage: Wie wird Graffiti an Häusern in dem jeweiligen Text gesehen? Positiv oder negativ? Die Ergebnisse waren wohl wenig ermutigend.

Derartige Aufgabenstellungen wären auch im Alltagsunterricht sinnvoll, und zwar mit der Analyse der sprachlichen Mittel, durch die der jeweilige Eindruck entsteht. Dabei stellen die Lesenden fest, dass für das Verstehen eines Textes nicht jedes Wort gleich bedeutsam ist. Kann jedoch nicht genügend Bekanntes entschlüsselt werden, so fällt

es auch schwer, unbekannte Wörter zu formulieren, besonders bedeutsam. Der Austausch der oben angegebenen Methoden und die Anwendung auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus könnte einen Baustein darstellen für eine Kooperation von Studienseminaren und Ausbildungsschulen sowie von Seminaren untereinander. Hinzukäme ein Erfahrungsaustausch, der eine erweiterte Perspektive für vorhandene Schwierigkeiten und deren Überwindung bieten könnte.

Ich meine, es gäbe für alle Lesungsgruppen einiges zu tun, zumal Erkenntnisse im Hinblick auf Textgrammatik auch der oberen Gruppe durchaus einen Zugewinn bieten können! Ein systematisches Training im Hinblick auf Texterschließungsfähigkeiten ist nötig und durchaus leistbar, wenn die in der Schule Tätigen die notwendige Unterstützung durch Ausbildung und Fortbildung erhalten.

„PISA und PISA-E werden für das deutsche Bildungssystem eine Fülle von Ergebnissen bereitstellen, die zum Nachdenken, zur Überprüfung von scheinbaren Selbstverständlichkeiten und zu gezielten Initiativen im Interesse der Qualität schulischer Arbeit führen werden. ... Neben Stärken und Schwächen sollen auch Felder für mögliche Konsequenzen deutlich werden, etwa bei der Richtlinien- und Lehrplanelentwicklung oder der Lehrerbildung“ (ABl. NRW. 1 Nr. 12/01, S. 350).

Hier sind unter anderem die Studienseminare gefragt: Alle Beteiligten sollten vorab reflektieren, inwiefern der der eigenen Arbeit zugrunde liegende Lesebegriff mit den entsprechenden methodischen Konsequenzen und Kompetenzen die in der PISA-Studie genannten Anforderungen abdeckt beziehungsweise ob hier eine Erweiterung stattfinden muss.

Zu fragen wäre also, welche didaktisch-methodischen Bausteine in den jeweiligen Seminaren verstärkt thematisiert werden sollten und welche Formen der Kooperation mit den Ausbildungsschulen sich in diesem Bereich anbieten.

**Erika Altenburg,**  
*Leiterin des Studienseminars für die Primarstufe Düren, zurzeit: Bezirksregierung Köln*

---

**Literatur:**

Altenburg, Erika: Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. Frankfurt/Main, 1. Aufl. 1991, 7. Aufl. 2001.

Altenburg, Erika: 10 Methoden, wie Schüler/innen selbstständige Leser/innen werden, in Barmitzky, Horst/Hecker, Ulrich (Hrsg.): Was tun mit Texten? – handeinder Umgang mit Texten: Konzepte, Beispiele, Tipps, Essen 1991.

Altenburg, Erika: Fordert Qualitätssicherung von Unterricht auch ein Nachdenken über „Kunstfehler“? – ein Diskussionsbeitrag zur Steigerung der schulischen Effektivität, in SchVw NRW 6/7/98, S. 180–181.

Verstehensfähigkeiten entwickeln: selbstständig Wort-erklärungen aus dem Kontext finden, in Grundschulunterricht 9/1996.

## Bandbreite von Textsorten

In der PISA-Studie wird darauf hingewiesen, dass eine große Bandbreite an Textsorten verwendet wurde (vgl. S. 10). Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, ob die im Unterricht unserer Schulen in den Fachbereichen thematisierten Texte auch mit dem deutlichen Bezug zur Förderung von Lesekompetenzen gesehen werden – Stichwort: „Jeder Unterricht ist Sprachunterricht“ (Richtlinien Primarstufe NRW) beziehungsweise „Deutsch für alle Fächer“ (Forderung für die Sek. I).

Der strukturierte Umgang mit Sachbüchern oder Sachtexten müsste meines Erachtens einen größeren Stellenwert bekommen, und zwar sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I.

Wie bereits in der Grundschule der selbstständige Umgang mit Sachinformationen gefördert werden kann, soll an einem kleinen Beispiel deutlich werden. Klasse 2: Werkstatt „Tiere“. Die Kinder haben einzeln und in Partnerarbeit Fragen formuliert und auf ein großes Plakat geschrieben. Die Antworten werden in vielen ausgelegten Sachbüchern selbstständig gesucht. Beispiel: Warum können die Affen so gut klettern? Antwort: Weil die Bananen sehr hoch oben wachsen!

Diese selbstständige Informationsbeschaffung kann auf unterschiedlichem Niveau fortgeführt werden, einschließlich einer gezielten Internetrecherche!

## Methoden der Texterschließung trainieren

Ein Schwerpunkt der Entwicklung von Lesekompetenzen sollte bei der konkreten Entwicklung von Texterschließungsfähigkeiten liegen. Hier stehen etliche tradierte Verfahren (z. B. Fragen stellen zum Text, s. PISA-Aufgaben) sowie aus Erkenntnissen der Textlinguistik abgeleitete Möglichkeiten (Altenburg 91) zur Verfügung. Diese konkrete Arbeit im Bereich Textgrammatik kann ungeheuer interessant sein und durch motivierende Aufgabenstellungen den Reiz des Text-Erschließens erhöhen. In diesem Zusammenhang ist das Reflexionsgespräch, das