

Leseleistungen am Ende der Grundschulzeit

Hohes Niveau mit breiter Streuung: ein Karawanen-Effekt

Folgerungen aus LUST¹ für die Diskussion nach IGLU²

1. „Die“ Leseleistung gibt es nicht. Auch verschiedene Lesetests messen unterschiedliche Teilleistungen. LUST untersucht die *grundlegenden* Leistungen eines zureichend flüssigen und fehlerfreien Wort- und Satzlesens. IGLU stellt *höhere Anforderungen*, die das Textverständnis und die Nutzung schriftlicher Informationen überprüfen. Aber beide Studien kommen zu demselben Ergebnis: Die große Mehrheit der Kinder bewältigt am Ende der Grundschulzeit zentrale Anforderungen des Lesens.
2. In der LUST-Stichprobe erfüllen – je nach Härte des Kriteriums – **85-95%** der ViertklässlerInnen die Anforderung zureichender Lesegeschwindigkeit (weniger als 10 sek pro Satz) und Lesegenauigkeit (weniger als 10% Fehler). Der Grundschule kann somit nicht vorgeworfen werden, **grundlegende Ziele** des Lesenlernens zu vernachlässigen. IGLU zeigt darüber hinaus, dass ihre AbsolventInnen auch bei *anspruchsvolleren* Leseaufgaben international im oberen Mittelfeld liegen³.
3. Die Kehrseite dieser erfreulichen Erfolgsquote: Rund **10%** der ViertklässlerInnen lesen **zu mühsam**, machen **zu viele Fehler** und **entwickeln sich deutlich langsamer** als der Durchschnitt. Ihnen muss die Grundschule zusätzliche Lernmöglichkeiten bieten. Das gilt vor allem für Kinder mit anderer Muttersprache, von denen rund 20% als gefährdet anzusehen sind. Aber: Probleme von Teilgruppen dürfen nicht den Unterricht für die Gesamtgruppe bestimmen. Und: Die unteren 10-20% werden nicht dadurch besser, dass man ihnen „mehr von demselben“ zumutet – an dem sie schon gescheitert sind. Insbesondere Kinder mit unzulänglichen Deutschkenntnissen können nicht kurzfristig „trainiert“, dürfen aber auch bei Problemen nicht „zurückgestellt“ werden, wie in einigen Bundesländern überlegt wird⁴. Sprache, Lesen und Schreiben lernen Kinder **im Gebrauch** – vor allem in realistischen Kommunikationssituationen untereinander. *Dafür* müssen mehr Gelegenheiten vor, in und neben der Schule geschaffen werden (vgl. Konzepte wie „Lesewelt Schule“, „freies Schreiben von Anfang an“).
4. Auffallend ist die **breite Streuung** der Leistungen schon in der zweiten Klasse. Sie spiegelt die in anderen Untersuchungen festgestellten erheblichen Entwicklungsunterschiede bereits vor Schulbeginn (drei bis vier Jahre Differenz !). Das bedeutet aber auch: Die 10% besten LeserInnen nähern sich bereits Mitte der 2. Klasse der Lesegeschwindigkeit und –genauigkeit von Erwachsenen. Diese Kinder werden durch einen Lese“unterricht“ für Anfänger nachhaltig unterfordert und demotiviert. Der Grundschulunterricht muss von Anfang an **Raum** für die außerordentlich **unterschiedlichen Leseinteressen und -fähigkeiten** der Kinder geben.
5. Am Ende der Grundschule sind die oberen 15% den unteren 15% um rund drei Schuljahre voraus. Die schwache Leistungen der unteren Teilgruppen sind aber anders zu beurteilen, wenn man sie als **Fortschritte** gegenüber einem früheren Entwicklungsstand und als **Durchgangsstadium** zu einem höheren Leistungsniveau wahrnimmt, als wenn man sie nur innerhalb der Altersgruppe vergleicht. Da erfreulicherweise **fast alle Leistungs-**

¹ Projekt „Lese-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test“ (LUST), finanziell gefördert vom [Grundschulverband e.V., Frankfurt](#), von der [Zukunftsstiftung Bildung, Bochum](#), und vom [Projekt OASE an der Universität Siegen](#). Weitere Informationen → www.uni-siegen.de/~agprim/lust/index.htm und www.grundschulverband.de

² „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ koordiniert von der Universität Hamburg. Weitere Informationen: → www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/Info/info.htm

³ s. FOCUS-Online v. 30.3.03, 10:26 h

⁴ Vgl. die früher selbstverständliche Einschulung trotz des analog gewichtigen Problem des Dialekts

gruppen von Klasse 2 bis Klasse 4 deutliche Fortschritte machen, streuen auch am Ende der Grundschulzeit die Leistungen sehr breit („Karawanen-Effekt“⁵) – ein Ergebnis unterschiedlicher Qualität von Unterricht, aber auch unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und unterschiedlicher Lernbedingungen.

6. Die Definition von Bildungsstandards in Form einheitlicher Leistungsniveaus zu vorgegebenen Zeitpunkten („Output“) macht vor diesem Hintergrund keinen Sinn. Die Bildungsansprüche der Kinder sind vielmehr als Entwicklungsperspektiven zu formulieren, in denen jedes einzelne so weit wie möglich zu fördern ist⁶. Empirische Verteilungen sind dabei als Orientierung hilfreich, sie können wegen der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und der unterschiedlichen Bedingungen der Klassen jedoch nicht als verbindliche Norm für alle gesetzt werden. Die Grundschule muss anknüpfen am Können und Wissen der Kinder und ihnen helfen, ihre Fähigkeiten individuell weiter zu entwickeln.
7. Die aktuelle Forderung eines Wechsels von der Input- zur Output-Steuerung verkennt überdies die Notwendigkeit, die Qualität der Bildungsprozesse unabhängig von spezifischen Lerneffekten zu bestimmen⁷. Die pädagogische Qualität der Lernsituationen und -prozesse ist ein eigener Wert. Sie darf nicht nur instrumentell definiert werden im Blick auf angezielte Leistungen – seien sie fachlicher oder überfachlicher Art. Standards sind zu bestimmen als Kriterien für Lernbedingungen und Arbeitsformen in der Grundschule. Kinder als junge Menschen mit eigenen Rechten zu akzeptieren und sie in ihren individuellen Möglichkeiten zu fördern ist die zentrale Aufgabe der Schule. Diese sollte sich nicht als Ort der Bekehrung oder der Belehrung, sicher auch nicht als Ort bloßer Belustigung, sondern als Ort der Begegnung von Kulturen und Generationen verstehen. IGLU und LUST zeigen im Vergleich mit PISA, dass die pädagogischen Reformen der Grundschule eher zu höheren fachlichen Leistungen geführt haben. Andere Studien zeigen aber auch, dass selbst in der Grundschule diese Reformen noch nicht breit genug gegriffen haben und dass die Rahmenbedingungen des Unterrichts sehr unterschiedlich sind. Ergebnis: Die leistungsstärkste 2. Klasse schneidet in LUST besser ab als die leistungsschwächste 4. Klasse.
8. In der aktuellen Diskussion über Evaluation von Schule und Unterricht dominieren Studien zum „System Monitoring“. Das Ziel von TIMSS, PISA, IGLU, aber auch von vergleichbaren nationalen Erhebungen ist eine Bestandsaufnahme der Leistungen des Bildungssystems insgesamt. Adressaten sind die Bildungspolitik und andere Funktionsträger, die allgemeine Entscheidungen zu treffen haben. Um die Qualität von Unterricht in der einzelnen Klasse zu verbessern, braucht aber die Lehrperson vor Ort Informationen über die Leistung ihrer Klasse und einzelner Kinder. Eine solche kontinuierliche Selbstevaluation⁸ ist auf externe Kennwerte zur Einordnung der eigenen Daten angewiesen. Vor allem aber braucht sie robuste und trotzdem aussagekräftige Verfahren, die von den KollegInnen im Alltag ohne zu großen Aufwand mit unmittelbarem Informationsgewinn eingesetzt werden können. Die ersten Erfahrungen der Kooperation von Schulen, Schulaufsicht und Hochschule im (noch laufenden) Projekts LUST stimmen zuversichtlich, dass die Durchführung des Tests „Stolperwörter“ und die Nutzbarkeit seiner Ergebnisse diesen Ansprüchen für den Bereich Lesen gerecht werden. So kann es gelingen die professionelle Verantwortung und Kompetenz von LehrerInnen zu stärken, statt sie von externer Expertise abhängig zu machen.

⁵ Die unteren 10%, 20% oder 30% einer Gruppe sind definitionsgemäß immer schlechter als der Durchschnitt. Mit der Fixierung des Blicks auf ihren Platz in der Bezugsgruppe wird leicht übersehen, dass alle SchülerInnen von Jahr zu Jahr Fortschritte machen – bezogen auf ihre jeweiligen Voraussetzungen und Lernbedingungen. Pädagogisch gesehen sind die Fortschritte jeder Teilgruppe bedeutsamer als die Abstände innerhalb der Gesamtgruppe. Das gilt für leistungsschwache SchülerInnen generell und für Migrantenkinder im Besonderen – und das muss Konsequenzen auch für die Leistungsbewertung haben.

⁶ Vgl. die vom Grundschulverband für alle Lernbereiche ausgearbeiteten „Bildungsansprüche von Grundschulkindern - Standards zeitgemäßer Grundschularbeit“. In: Grundschulverband aktuell, Nr. 81, 2003.

⁷ Vgl. die Vorschläge des Grundschulverbands „Zur Qualität der Leistung. 5 Thesen zur Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit“; auch in Schmitt, R. (Hrsg.) (1999): An der Schwelle zum dritten Jahrtausend. BundesGrundschulKongress 1999. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.

⁸ Brügelmann, H. (2002): Besserer Unterricht durch mehr Leistungsvergleiche? Ich warne. Zu den Lehren, die die Grundschule aus PISA-E ziehen kann. In: Grundschulverband aktuell. Nr. 79, 3-5.