

Hans Brügelmann

Die Konzept- und Kontextabhängigkeit von Maßnahmen der Leseförderung

Zu zentralen Förderpraktiken bzw. –bedingungen in Elternhaus und Schule

extrahiert und aufbereitet ¹

aus: Mullis, I. V., S., et al. (2003): PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools. Boston College: Chestnut Hill, MA/USA. → www.timss.bc.edu/pirls2001.html

Im Folgenden berichte ich über einige ausgewählte Befunde aus der Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) ². Dabei fallen zwei Dinge auf ³:

- Dieselbe Maßnahme/ Bedingung kann in zwei Ländern, die bei PIRLS/ IGLU gleich gut abschneiden, sehr unterschiedlich häufig sein. So haben in England (553 Punkte) 36% der Kinder mindestens einen Elternteil Hochschulabschluss, in den Niederlanden (554 Punkte) dagegen nur 12%.
- Bei derselben Maßnahme/ Bedingung kann eine Zunahme ihrer Häufigkeit/ Intensität in dem einen Land mit einer starken Zunahme der Leseleistung der Kinder, in einem anderen mit einer nur geringen Zunahme und in einem dritten sogar mit ihrer Abnahme einher gehen. So geht in Griechenland eine nähere Leseleitung mit mehr Hausaufgaben pro Woche einher – in Deutschland dagegen mit weniger.

Anders gesagt: „Dieselbe“ Maßnahme/ Bedingung hat unterschiedliche Wirkungen ⁴. Dies ist ein sehr wichtiger Befund, macht er doch deutlich, dass es nicht so einfach ist mit dem interkulturellen Transfer von angeblich „bewährten“ Praktiken. Welche Wirkung eine Maßnahme entfaltet hängt davon ab,

- a) wie sie konzipiert und konkret ausgeformt ist
und
- b) in welchem Kontext sie durchgeführt wird.

¹ Weitere Informationen und Kommentare → www.uni-siegen.de/~agprim/lust/index.htm
und → www.grundschulverband.de => "IGLU"

² auf Deutsch: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

³ Analoge Differenzen habe ich schon bei der IEA-Lesestudie 1991 (vgl. Elley 1992; Lehmann u. a. 1995) festgestellt (vgl. Brügelmann 1995).

⁴ ... soweit man bei einer Korrelationsstudie überhaupt von „Ursachen“ und „Wirkungen“ sprechen kann; solange man keinen echten Längsschnitt hat, handelt es sich nur um Hypothesen über eine mögliche Wirkungsbeziehung

Was das im einzelnen bedeutet, zeigen die folgenden Beispiele, die ich nach ihrer besonderen Bedeutung für die Leseentwicklung ausgewählt habe.

Elternhaus und familiäre Erziehung

Intensive schriftsprachbezogene Aktivitäten in der Familie vor der Schule (P, 97)⁵

In Deutschland ist die Teilgruppe „hoch“ mit 43% vertreten (vs. 52% im Durchschnitt der anderen Länder), 14% gehören zur Teilgruppe „niedrig“ (vs. 13% international). Auch die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „niedrig“) ist mit 24⁶ Punkten nicht sehr hoch (vs. 39 im internationalen Durchschnitt) .

Vergleiche⁷:

41 %	Schweden	(24 Punkte)
55 %	Niederlande	(11 Punkte)
83 %	England	(65 Punkte)
62 %	Bulgarien	(66 Punkte)
62 %	Italien	(27 Punkte)
56 %	Frankreich	(32 Punkte)

Nicht nur die Häufigkeit solcher Aktivitäten variiert stark zwischen den Ländern, auch ihre Bedeutung für die Leseentwicklung scheint unterschiedlich groß zu sein.

Häufiges Vorlesen durch die Eltern vor der Schule (P, 98)

In Deutschland geben 57% der Eltern an, dass sie häufig vorgelesen haben (vs. 51% im Durchschnitt der anderen Länder), 7% geben an, (fast) nie vorgelesen zu haben. Die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „(fast) nie“) ist mit 53 Punkten (vs. 61 im internationalen Durchschnitt) deutlich.

Vergleiche:

70 %	Schweden	(73+ ⁸ Punkte)
70 %	Niederlande	(19 Punkte)
82 %	England	(48 Punkte)
51 %	Bulgarien	(79 Punkte)
37 %	Italien	(39 Punkte)
57 %	Frankreich	(42 Punkte)

Auch die Häufigkeit des Vorlesens variiert stark zwischen den Ländern – wie auch seine Bedeutung für die Leseentwicklung der Kinder.

Frühleseaktivitäten am Computer (P, 100)

In Deutschland wurde diese Aktivität nur von 4% der Eltern „oft“ praktiziert (vs. 5% im Durchschnitt der anderen Länder), von 81% (fast) nie.

⁵ „P“ steht für den internationalen PIRLS-Bericht von Mullis u. a. (2003) und die Seite der Fundstelle

⁶ In Deutschland entsprechen 43 Punkte der Differenz von 3. zu 4. Schuljahr.

⁷ Die ersten vier Länder sind die einzigen, die mit 561-550 Punkten statistisch signifikant VOR Deutschland (539) liegen. Italien liegt mit 541 Punkten gleichauf, Frankreich schneidet mit 524 Punkten statistisch signifikant schlechter ab.

⁸ Die unterste Gruppe ist zu selten vertreten, um genaue Werte angeben zu können)

Die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „(fast) nie“) ist mit –15 Punkten (vs. 0 im internationalen Durchschnitt) sogar negativ.

Vergleiche:

- 4 % Schweden
- 9 % Niederlande
- 8 % England
- 4 % Bulgarien
- 6 % Italien
- 12 % Frankreich

Bildungskapital in der Familie (Index aus Bücherzahl usw.) (P, 105)

In Deutschland umfasst die Teilgruppe mit „hohen“ Ressourcen mit 17% (vs. 13% im Durchschnitt der anderen Länder) wenige Familien.

Die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „niedrig“) ist mit 105 Punkten (vs. 105 im internationalen Durchschnitt) sehr hoch.

Vergleiche:

- 26 % Schweden
- 12 % Niederlande
- 27 % England
- 11 % Bulgarien
- 7 % Italien
- 14 % Frankreich

Zahl der Bücher zu Hause (P, 107)

Mehr als 200 Bücher geben in Deutschland 27% der Eltern an (vs. 20% im Durchschnitt der anderen Länder), weniger als 11 Bücher nennen 6% (vs. 16% international).

Die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „0-10“) ist mit 81 Punkten (vs. 72 im Durchschnitt) hoch.

Vergleiche:

- | | |
|------------------|-------------|
| 26 % Schweden | (64 Punkte) |
| 12 % Niederlande | (54 Punkte) |
| 27 % England | (72 Punkte) |
| 11 % Bulgarien | (96 Punkte) |
| 7 % Italien | (71 Punkte) |
| 14 % Frankreich | (86 Punkte) |

Zahl der Kinderbücher zu Hause (P, 110)

Mehr als 100 Bücher im Besitz ihrer Kinder geben in Deutschland 17% der Eltern (vs. 14% im Durchschnitt der anderen Länder) an, weniger als 11 Bücher 7% (vs. 23% international).

Die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „0-10“) ist mit 105 Punkten (vs. 86 im internationalen Durchschnitt) sehr hoch.

Vergleiche:

31 %	Schweden	(66 Punkte)
18 %	Niederlande	(69 Punkte)
25 %	England	(118 Punkte)
8 %	Bulgarien	(92 Punkte)
5 %	Italien	(64 Punkte)
19 %	Frankreich	(97 Punkte)

Eltern lesen zu Hause (P, 122)

Mehr als 10 Stunden pro Woche lesen in Deutschland nach eigenen Angaben 19% (vs. 17% im Durchschnitt der anderen Länder), weniger als eine Stunde pro Woche 9% (vs. 19% international).

Die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „0-1“) ist mit 49 Punkten (vs. 46 im internationalen Durchschnitt) deutlich.

Vergleiche:

22 %	Schweden	(46 Punkte)
18 %	Niederlande	(32 Punkte)
22 %	England	(62 Punkte)
27 %	Bulgarien	(66 Punkte)
12 %	Italien	(43 Punkte)
11 %	Frankreich	(52 Punkte)

Lesehaltung der Eltern (P, 124)

Eine große Nähe zum Lesen haben in Deutschland nach eigenen Angaben 55% der Eltern (vs. 53% im Durchschnitt der anderen Länder), eine niedrige geben 10% an(vs. 5% international).

Die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „0-1“) ist mit 40 Punkten (vs. 42 im internationalen Durchschnitt) deutlich.

Vergleiche:

71 %	Schweden	(35 Punkte)
62 %	Niederlande	(34 Punkte)
69 %	England	(51 Punkte)
54 %	Bulgarien	(77 Punkte)
56 %	Italien	(37 Punkte)
53 %	Frankreich	(48 Punkte)

Höchster Bildungsabschluss der Eltern (P, 114)

Einen Hochschulabschluss hat in Deutschland mindestens ein Elternteil von 27% der Kinder % (vs. 23% im Durchschnitt der anderen Länder), keinen Schulabschluss haben 2% (vs. 9% international).

Die Leistungsdifferenz (im Vergleich mit der Teilgruppe „kein Abschluss“) ist mit 75+⁹ Punkten (vs. 97 im internationalen Durchschnitt) hoch.

Vergleiche:

35 %	Schweden	(83+ Punkte)
12 %	Niederlande	(92+ Punkte)
36 %	England	(87 Punkte)
24 %	Bulgarien	(92 Punkte)
18 %	Italien	(70 Punkte)
23 %	Frankreich	(73 Punkte)

Schule und Lesenterricht

Geschlecht der Lehrpersonen (P, 169)

Männlich sind in Deutschland 18% der LehrerInnen (19% im Durchschnitt der anderen Länder),.

Vergleiche:

20 %	Schweden	(- 22 Punkte Differenz der Jungen zu den Mädchen)
50 %	Niederlande	(- 15 Punkte)
20 %	England	(- 22 Punkte)
8 %	Bulgarien	(- 24 Punkte)
2 %	Italien	(- 8 Punkte)
36 %	Frankreich	(- 11 Punkte)

Ein geringerer Männeranteil unter den LehrerInnen lässt sich also über die Länder hinweg nicht als „Benachteiligung“ der Jungen interpretieren.

Alter der Lehrpersonen (P, 169)

50 Jahre oder älter sind in Deutschland 53% der LehrerInnen (vs. 22% im Durchschnitt der anderen Länder), unter 30 Jahren dagegen nur 7% (vs. 19% international).

Die deutschen LehrerInnen sind damit absolut die ältesten – haben aber auch mit durchschnittlich 23 Jahren (vs. 16 international) die längste Unterrichtserfahrung.

Vergleiche:

38 %	Schweden	(50 Jahre oder älter)
29 %	Niederlande	
20 %	England	
17 %	Bulgarien	
41 %	Italien	
23 %	Frankreich	

⁹ Es liegen nur ausreichende Werte für die zweitniedrigste Gruppe der Abschlüsse vor.

Auch das durchschnittliche Alter/ die Dienst Erfahrung der LehrerInnen korreliert also nicht mit der Leseleistung der SchülerInnen eines Landes.

KlassenlehrerIn-Prinzip (P, 171)

Einzige Lehrperson für die ganze oder meiste Zeit sind in Deutschland 38% der LehrerInnen (vs. 54% im Durchschnitt der anderen Länder).

Vergleiche:

40 % Schweden
59 % Niederlande
52 % England
19 % Bulgarien
2 % Italien
50 % Frankreich

Auch hier ist keine Korrelation mit der durchschnittlichen Leseleistung der Kinder eines Landes erkennbar.

Hauptsächliches Material im Unterricht (P, 177)

Ein Lesebuch war Grundlage des Unterrichts bei 93% der deutschen Kinder (vs. 49% im Durchschnitt der anderen Länder), eine Auswahl von Kinderbüchern bildete die Grundlage im Unterricht von 3% der Kinder (vs. 15% international). Immerhin 86% der deutschen Kinder gaben aber an, dass Kinderbücher als ergänzende Lektüre genutzt wurde.

Vergleiche:

57 % Schweden	(36 % Kinderbücher)
52 % Niederlande	(19 %)
28 % England	(48 %)
99 % Bulgarien	(5 %)
91 % Italien	(5 %)
53 % Frankreich	(46 %)

Ein überdurchschnittlicher Einsatz von Kinderbüchern lässt sich also sowohl in erfolgreichen wie in weniger erfolgreichen Ländern beobachten. Der Einsatz eines Lesebuchs wiederum scheint nicht Voraussetzung eines erfolgreichen Unterrichts zu sein (Anm.: über die Anlage des Anfangsunterrichts kann keine Aussage gemacht werden, da die Daten nur im 4. Schuljahr erfragt wurden).

Einsatz von Übungsheften/ Arbeitsblättern (P, 180)

(Fast) jeden Tag setzen 15% der deutschen LehrerInnen Arbeitshefte/ -blätter ein (vs. 32% im Durchschnitt der anderen Länder), (fast) nie dagegen nur 8% (vs. 4% international).

Vergleiche:

9 % Schweden	(23 % „(fast) nie“)
17 % Niederlande	(2 %)
10 % England	(2 %)
19 % Bulgarien	(4 %)

37 %	Italien	(2 %)
11 %	Frankreich	(1 %)

Auch hier kein einheitliches Bild. Immerhin scheint der Einsatz von Materialien zur Leseübung generell nicht so hoch zu sein, und die Ränge von Ländern mit einem häufigen Einsatz, z. B. Ungarn (543 Punkte), Tschechien (537 Punkte), Rumänien (512 Punkte) und Israel (509 Punkte) mit jeweils über 60% „(fast) täglich“, streuen über mittlere Plätze.

Übung des Erlesens von Wörtern (P. 188)

Tägliche Wortleseübungen berichten 13% der LehrerInnen (vs. 23% im Durchschnitt der anderen Länder), seltener als wöchentlich ist das bei 65% der LehrerInnen üblich (vs. 47% international).

Vergleiche:

2 %	Schweden	(86 %)
3 %	Niederlande	(67 %)
24 %	England	(25 %)
41 %	Bulgarien	(15 %)
46 %	Italien	(36 %)
5 %	Frankreich	(79 %)

Auch in diesem Bereich gibt es keine Korrelation. Immerhin lässt sich sagen, dass ein Verzicht auf Wortleseübungen in mehreren Ländern keine negativen Auswirkungen hat.

Lautes Lesen von SchülerInnen in der Klasse (P. 190)

(Fast) jeden Tag erleben 7% der deutschen SchülerInnen diese Situation (vs. 23% im Durchschnitt der anderen Länder), (fast) nie 45% (vs. 22% international).

Die Leistungsdifferenz (zugunsten der Teilgruppe „fast nie“) ist mit 34 Punkten (vs. -27 im internationalen Durchschnitt) deutlich.

Vergleiche:

2 %	Schweden	(2 Punkte)
3 %	Niederlande	(40 Punkte)
4 %	England	(69 Punkte)
34 %	Bulgarien	(1 Punkt)
26 %	Italien	(34 Punkte)
13 %	Frankreich	(43 Punkte)

Sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb einzelner Länder gibt es eine Tendenz zugunsten der SchülerInnen, die in der Klasse nicht laut lesen (müssen). Aber der Trend ist nicht überall gleich stark.

Hausaufgaben im Lesen (P. 214)

Leseaufgaben drei- oder mehrmals pro Woche haben in Deutschland 30% (vs. 60% im Durchschnitt der anderen Länder), seltener als einmal pro Woche 40% (vs. 18% international).

Die Leistungsdifferenz (zu Gunsten der Teilgruppe „selten“) ist mit 19 Punkten (vs. 0 im internationalen Durchschnitt) schwach.

Vergleiche:

38 % Schweden	(- 1 Punkt)
19 % Niederlande	(19 Punkte)
36 % England	(- 11 Punkte)
71 % Bulgarien	(0 Punkte)
60 % Italien	(- 3 Punkte)
44 % Frankreich	(3 Punkte)

Sowohl die Häufigkeitsdifferenzen zwischen Ländern als auch ihre Beziehung zur Leistung innerhalb der Länder ergibt kein klares Bild. Dies wird besonders deutlich, wenn man noch Griechenland (524 Punkte) hinzu nimmt, wo 87% der Kinder mindestens dreimal pro Woche Leseaufgaben mit nach Hause nehmen – und diese Kinder um 64 Punkte besser abschneiden als die 5%, die seltener als einmal pro Woche Aufgaben bekommen.

[wird noch ergänzt]

Fazit:

Naive Vorstellungen, man könne die deutsche Grundschule verbessern, indem man einfach schaut, welche Elemente in erfolgreicheren Systemen anders sind und diese dann kopiert, können in die Irre führen. Schon innerhalb eines Systems klappt das nicht so einfach, wie Maßnahmen zur Verbreitung erfolgreicher Modellversuche zeigen. Noch mehr Vorsicht ist angebracht, wenn es um einen interkulturellen Transfer geht.

Das bedeutet nicht, man könne nicht aus den Erfahrungen in anderen Ländern lernen. Aber deren Erfahrungen sind als Hypothesen für die eigene Arbeit zu sehen und bewusst zu auf die Bedingungen im deutschen Bildungswesen hin zu „übersetzen“.