

Hans Brügelmann

Lese-/ Schreibförderung nach PISA, IGLU und LUST:

Was heißt eigentlich 'funktional alfabetisiert'?

1980 fand die fast schon legendäre Alfabetisierungstagung „Für ein Recht auf Lesen“ in Bremen statt¹. Sie machte zum ersten Mal bundesweit darauf aufmerksam, dass Jugendliche unsere Schulen verlassen, die nicht oder nicht ausreichend lesen und schreiben können. Wie ist es nun heute, fast 25 Jahre später, um die schriftsprachlichen Leistungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bestellt?

- Wir hören aus PISA², fast ein Viertel aller 15-Jährigen habe Leseprobleme.
- Bei IGLU werden uns 10% der GrundschülerInnen als RisikoschülerInnen genannt³.
- Nach den Leistungen in der IEA-Lesestudie Anfang der 90er Jahre werden nur 2-5% der AchtklässlerInnen als nicht „funktional alfabetisiert“ eingeschätzt⁴.

Sind so erhebliche Veränderungen in so kurzer Zeit denkbar? Nun wurden in diesen Studien nicht dieselben Tests eingesetzt. Vor allem aber sind die Kriterien, nach denen jemand als „leseschwach“ zu bezeichnen ist, sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Forschung und in der Didaktik völlig ungeklärt.

Kirsch/ Jungblut (1986)⁵ haben bereits vor 20 Jahren darauf aufmerksam gemacht, dass wir Leseleistungen, die heutigen Anforderungen nicht genügen, im

¹ Drecoll, F./ Müller, U. (1981a): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der BRD. Diesterweg: Frankfurt.

² Baumert, J., u. a. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Leske + Budrich: Opladen.

³ Bos, W., u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster u. a.

⁴ Lehmann, R. H. (1993): Zum Leseverständnis von SchülerInnen und Schülern im vereinigten Deutschland. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1993): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Lesen und Schreiben als individuelle und soziale Konstruktion von Wirklichkeiten. DGLS-Jahrbuch Bd. 5. Faude: Konstanz. S. 160-167, 173.

⁵ Kirsch, I.S./ Jungblut, A. (1986a): Literacy -- Profiles of America's young adults. Educational testing Service, Rosedale Road: Princeton/ N.J. 08541 (dt. Zusammenfassung in: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1987): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Jahrbuch "Lesen und Schreiben" Bd. 2. Ekkehard Faude: Konstanz, 255-258).

Rückblick oft vorschnell als Verlust an Fähigkeiten interpretieren, die es früher angeblich gegeben habe. Sie machen mit ihrem historischen Vergleich klar, dass sich der Maßstab für „Alfabetisiertsein“ seit dem 19. Jahrhundert erheblich verändert hat:

„Die Analysen des vorliegenden Berichts zeigen, dass im Grunde alle jungen Erwachsenen 'schriftkundig' sind, wenn man auf den Maßstab von vor 100 Jahren abhebt: mit seinem Namen unterschreiben zu können. Wenn wir den Maßstab aus dem 2. Weltkrieg, also von vor 50 Jahren anlegen, stellen wir fest, dass fast 95% die Leistung von 4.-Klässlern erreichen oder übertreffen.

Nach den Kriterien des *Kriegs gegen die Armut* vor 25 Jahren erreichen oder übertreffen 80% die Leistung von 8.-Klässlern.“

Konkret heißt das u. a. (a. a. O., 16, 28) : Es können heute...

- 100 % mit ihrem eigenen Namen unterschreiben
- 92 % in einem einfachen Zeitungsartikel über Sport eine vorgegebene Information finden
- 65 % Anweisungen einer Gebrauchsanweisung zu einem Gerät erklären
- 30 % den Gedankengang eines längeren Zeitungsartikels schriftlich wiedergeben
- 10 % aus einem Fahrplan eine Busverbindung heraussuchen.

Objektiv sind die Anforderungen in Alltag und Beruf gewachsen, subjektiv die Ansprüche an das eigene Können. Nicht gut genug lesen und schreiben zu können ist heute auch persönlich ein ganz anderes Problem als um 1900: In unserer schriftsprachlich bestimmten Gesellschaft gibt es keine Nischen für Menschen, die nicht lesen und schreiben können – mögen sie in anderen Bereichen noch so kompetent sein.

Rieder (1991, 346-347)⁶ hat in einer österreichischen Untersuchung unter 1.269 Personen, vor allem aus Risikogruppen (Gefängnis, Langzeitarbeitslose, Kurse der Berufsförderung etc.), festgestellt, dass selbst in dieser Gruppe weniger als 1% bei der Aufgabe versagt haben, Wörter aus einer Kette von Zufallsfolgen von Buchstaben herauszulösen, d. h. 99% erkannten mehr als 5 aus 33 Wörtern. Selbst in diesen Randgruppen gibt es also nur ganz wenige Menschen, die im wörtlichen Sinne nicht alfabetisiert sind, die z. B. Buchstabenfolgen grundsätzlich nicht als Wörter entschlüsseln können.

⁶ Rieder, A. (1991a): Untersuchung zum funktionalen Analphabetismus bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Österreich. In: Sandhaas, B./ Schneck, P. (Hrsg.) (1991): Lesenlernen – Schreibenlernen. Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung ... Bregenz 4.-7.11.90. Deutsche UNESCO-Kommission: Bonn, S. 343-356.

Weil diese Leistung heute aber nicht mehr ausreicht, um im Alltag und im Beruf klar zu kommen, fordern wir eine „funktionale“ Alfabetisierung.

Vielen von uns geht dieser Begriff so leicht von den Lippen, dass er in seiner scheinbaren Selbstverständlichkeit schon wieder problematisch erscheint. So sind mindestens drei Bedeutungen zu unterscheiden, die auf verschiedene Maßstäbe als Bezugspunkt der Einschätzung verweisen:

- Die Bewertung kann erfolgen mit Bezug auf einen **normativ gesetzten** gesellschaftlichen **Standard** der **Allgemeinbildung** – so geschehen bei der Bestimmung von „Basis“-Kompetenzen in den internationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA und IGLU. Man muss sich allerdings fragen, wer mit welcher Berechtigung und auf welcher Grundlage diese Maßstäbe gesetzt hat.
- Sie kann sich **empirisch** orientieren an **tatsächlichen Anforderungen** in konkreten gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere in unterschiedlichen Berufsfeldern – diese Sicht finden wir in der OECD-Studie⁷ „Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft“ von 1995 (= „International Adult Literacy Study [IALS]“), in der die schriftsprachlichen Fähigkeiten von 16- bis 65-jährigen Personen in ausgewählten Ländern untersucht wurden.
- Schließlich kann sie sich beziehen auf die **Selbsteinschätzung von Personen**, d. h. auf ihre subjektive Zufriedenheit mit der eigenen Leistung im individuellen Lebens- und Berufsalltag – auch diese Sicht finden wir in der IALS-Untersuchung.

Gemessen an einem *normativ gesetzten Kriterium* für funktionale Lesefähigkeit (z. B. „Lesestufe 2“ bei PISA und IGLU) ergibt sich im internationalen Vergleich ein uneinheitliches Bild. Irritierend an diesem Bild sind vor allem die sehr unterschiedlichen Rangplätze der USA in verschiedenen internationalen Studien, zeigen doch die *us-internen* Daten des „National Assessment of Educational Progress“, dass die Leistungen von DrittklässlerInnen in den USA über die letzten 30 Jahre hinweg fast konstant geblieben sind⁸. Sind die angelegten Maßstäbe wirklich valide? Und wie relevant sind sie für den gesellschaftlichen Alltag?

⁷ OECD & Statistics Canada (ed.) (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris/ Ottawa (engl. 1995).

⁸ U. S. Department of Education (2000): The Nation's report card. NAEP 1999 trends in academic progress: Three decades of student performance. National Center for Education Statistics: Washington, D. C. [s. auch <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000469>]

In einer Nachuntersuchung zu unserer Studie LUST haben wir den Stolperwörter-Lesetest zwei verschiedenen Berufsgruppen vorgelegt: MeisterschülerInnen einer Handwerkskammer und LehrerInnen. Im Mittel bearbeiteten die GesellInnen pro Minute 11 Sätze richtig, die LehrerInnen 19 Sätze. Zum Vergleich: In der Grundschule waren es 4 Sätze Mitte zweiter und 8-9 Sätze Mitte vierter Klasse. Anders gesagt: 19% der ViertklässlerInnen erreichen schon das Durchschnittsniveau der HandwerksschülerInnen und bereits 67% können mit den unteren 10% dieser beruflich erfolgreichen Gruppe mithalten, sogar 98% mit dem schwächsten Meisterschüler.

Welches dieser Niveaus kann man als „Regel“- oder „Mindest“-Standard für das Ende der Grundschulzeit setzen? Hier zeigt sich ein zentrales Dilemma der aktuellen Diskussion über die sog. Outputorientierung des Bildungssystems: Weder wissen wir, welche Kompetenzniveaus in welchen Lebenssituationen erforderlich sind, um sie zu „bewältigen“, noch wissen wir, ob es Leistungsniveaus gibt, die man zu bestimmten Terminen seiner Schullaufbahn erreicht haben muss, um erfolgreich weiterlernen zu können. Versuche, Risikokinder am Schulanfang zu klassifizieren⁹, oder Prognosen beim Übergang in die Sekundarstufe¹⁰ erweisen sich allenfalls für größere Gruppen, nicht aber für Individuen als verlässlich.

Machen wir also den zweiten Schritt auf die Ebene konkreter Berufsfelder und betrachten wir die *Alltagsanforderungen an verschiedene Berufsgruppen*. Die OECD-Studie zeigt¹¹, dass Personen auf der niedrigsten Kompetenzstufe 1 auch geringere Leseanforderungen zu bewältigen haben: Nur 40-50% von ihnen müssen mindestens einmal pro Woche Aufgaben erledigen, die von über 60% der Personen auf Stufe 4/5 zu bewältigen sind. Zusätzlich variiert die Häufigkeit, mit der Personen an ihrem Arbeitsplatz verschiedene *Arten* von Dokumenten lesen müssen, erheblich: So müssen Manager mehr Briefe, Berichte und Handbücher lesen als Facharbeiter, diese aber deutlich häufiger Diagramme und Gebrauchsanleitungen¹². Sind also beide Gruppen funktional alfabetisiert – bezogen auf ihren jeweiligen beruflichen Kontext?

⁹ Vgl. Brügelmann, H. (2003): Fördern: nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik? In: Grundschule, 35. Jg., H. 10, 54-57. s. a. www.uni-siegen.de/~agprim → "Projekte" → "LOGIK".

¹⁰ Vgl. Lehmann, R. H., u. a. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von SchülerInnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Hamburg; Baumert u. a. (2002); Bos u. a. (2003)

¹¹ OECD (1995, 181)

¹² OECD (1995, 108). Es geht bei „Funktionalität“ der Lesekompetenz also nicht nur um die Menge des Lesestoffs, der zu bewältigen ist, oder nur um das Niveau, auf dem er zu erschließen ist, sondern auch um unterschiedliche Textformate und Formen des Lesens, deren Besonderheiten man kennen und beherrschen muss. Insofern macht es in der aktuellen Diskussion über Bildungsstandards wenig Sinn, über globale *Niveaus* der Lesefähigkeit zu debattieren. Wir müssen uns Gedanken über unterschiedliche Kompetenzprofile für verschiedene Schülergruppen machen.

Dafür spricht ein weiterer Befund der OECD-Befragung: Selbst auf den Kompetenzstufen 1 und 2 sehen nur 15-17% ihre beruflichen Möglichkeiten in starkem Maße eingeschränkt, weitere 28% bzw. 44% in gewissem Umfang begrenzt¹³.

Damit bin ich schon bei der dritten Perspektive auf die Lesekompetenz, nämlich der *subjektiven Zufriedenheit* mit der eigenen Lesefähigkeit in der individuellen Lebens- und Berufssituation¹⁴ (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Selbsteinschätzung des Lesenkönnens am Arbeitsplatz in verschiedenen Leistungsgruppen	Lesefähigkeit Test-Stufe 1	Lesefähigkeit Test-Stufe 3
subjektive Einschätzung : (sehr) gut	78 %	95 %
subjektive Einschätzung : schlecht	7 %	0 %

Erstaunlich ist, wie viele Personen sich trotz niedriger Lesefähigkeit im Test für die Anforderungen an ihrem Arbeitsplatz gewappnet fühlen. Nun mag es in einzelnen Berufen Nischen geben, in denen man mit geringen Lesekenntnissen auskommt. Aber wie sieht es im privaten Alltag aus, der doch für alle heute in ähnlichem Maße schriftbestimmt ist (vgl. Tab. 2)?

Tab. 2: Selbsteinschätzung des Lesenkönnens im privaten Alltag in verschiedenen Leistungsgruppen¹⁵	Lesefähigkeit Test-Stufe 1	Lesefähigkeit Test-Stufe 4/5
subjektive Einschätzung : (sehr) gut	81 %	99 %
subjektive Einschätzung : mittelmäßig	12 %	-
subjektive Einschätzung : schlecht	5 %	-

Auch hier verblüfft die hohe Quote derjenigen, die trotz schwacher Testergebnisse gut zurechtkommen, vor allem wenn man die PISA-Quote von angeblich einem Viertel leseschwacher 15-Jähriger denkt. Aber vielleicht entsteht die subjektive Zufriedenheit nur, weil die Personen auf den unteren Kompetenzstufen ihren Umgang mit Schriftsprache extrem reduzieren?

Dazu wieder einige Daten. Die folgende Tabelle 3 zeigt, wie viele Personen wenigstens einmal pro Woche die folgenden Aktivitäten durchführen¹⁶:

¹³ OECD (1995, 199)

¹⁴ OECD (1995, 190)

¹⁵ OECD (1995, 211)

¹⁶ OECD (1995, 204)

Tab. 3 : Häufigkeit schriftsprachlicher Aktivitäten in verschiedenen Leistungsgruppen	Lesefähigkeit Test-Stufe 1	Lesefähigkeit Test-Stufe 4/5
Zeitung lesen	90 %	97 %
Bücher lesen	35 %	64 %
Briefe schreiben	13 %	27 %
Bibliothek besuchen	12 %	36 %

Die Unterschiede sind unverkennbar und sie würden noch deutlicher, wenn man Umfang und Qualität der Lektüre mit einbezieht – dennoch sind die Differenzen nicht so dramatisch, wie manche kulturkritischen Kassandrarufer in der aktuellen Debatte vermuten lassen.

Nun wissen wir alle, dass solche Befragungen unter dem Damoklesschwert der sozialen Erwünschtheit stattfinden. Insofern mögen die Selbstaussagen einige Unschärfen enthalten. Nimmt man aber alle berichteten Daten zusammen, widersprechen die Befunde der IALS-Studie den allgemeinen Klagegeden, z. B. über „die“ AkademikerInnen, die nicht mehr lesen können, und „die“ Facharbeiter und Handwerker, die nicht mehr schreiben können.

Erfassen die Aufgaben bzw. die Testsituationen der großen Leistungsvergleiche möglicherweise doch nicht die „Basis“-Kompetenzen, die in PISA so oft beschworen werden?

Damit komme ich zu meiner zweiten Deutung von „funktionaler Alfabetisierung“, nämlich als ein Qualitätsmerkmal der Aneignungsprozesse, nicht ihrer Ergebnisse.

Speziell für Deutschland gibt es nämlich ein interessantes Ergebnis, wenn man die Verteilung der Leistungsniveaus nach Altersgruppen aufschlüsselt¹⁷ : Generell lesen jüngere Menschen besser als ältere¹⁸. Interessant ist aber das Sonderergebnis der 18- bis 30-Jährigen¹⁹: 25- bis 30-Jährige lesen besser als 18- bis 24-Jährige. Die Jahrgänge liegen so nahe beieinander, dass wir einen

¹⁷ OECD (1995, 172 und 95-98)

¹⁸ Dass die Lesefähigkeiten der Menschen im Alter nachlassen, schließt die OECD (1995, Anm. 19) mit Verweis auf andere Studien aus. Obwohl die Datenlage schwierig ist, sprechen auch andere Belege eher für einen Zuwachs der schriftsprachlichen Kompetenzen als für ihren Verfall: Brügelmann, H. (Hrsg.) (1999): Was leisten unsere Schulen? Erhard-Friedrich-Verlag: Seelze, S. 10 ff.

¹⁹ OECD (1995, 95)

Kohorteneffekt durch Veränderungen in der Schule oder im Bildungsverhalten ausschließen können. Vielmehr ist davon auszugehen, dass wesentliche Lernprozesse „on the job“ stattfinden, dass das Lesenlernen also weder mit dem ersten Schuljahr noch mit der Schule insgesamt abgeschlossen ist.

Und noch ein weiteres Ergebnis macht auf die Bedeutung des Lernens nach der Schule aufmerksam: Der Abstand der MigrantInnen ist bei Gebrauchstexten mit 15 Prozentpunkten fast nur halb so groß wie bei den narrativen Texten mit 26 Punkten. Vermutlich lesen sie im Alltag weniger deutsche Belletristik, müssen sich aber häufiger mit „Stellenanzeigen, Gehaltsabrechnungen, Fahrplänen, Landkarten, Tabellen und Grafiken“ (OECD 1995, 17) auseinandersetzen. Ebenfalls durch ein „Lernen im Gebrauch“ lässt sich erklären, dass mehr Männer beim Lesen narrativer Texte auf Stufe 1 zu finden sind, während beim Lesen von Gebrauchstexten mehr Frauen auf dieser niedrigen Stufe verbleiben (OECD 1995, 176-177).

Die IALS-Befunde regen an zu fragen, in welchem Umfang Lesen (im funktionalen Sinne) überhaupt in der Schule gelernt wird. In diesem Zusammenhang ist eine Untersuchung von Anderson u. a. (1988) aufschlussreich. In den USA stellten die AutorInnen bei 5.-KlässlerInnen fest, dass die tägliche Lesemenge der leistungsmäßig oberen 10% und der unteren 10% *außerhalb* der Schule in einem Verhältnis von 100:1 stehe²⁰. Diesen indirekten Übungseffekt durch Lesen „im Gebrauch“ kann kein Unterricht durch eine noch so gut gemeinte „Förderung“ mit zusätzlichen Aufgaben oder LRS-Stunden ausgleichen.

Ich sehe drei Konsequenzen dieser Befunde für die Schule und indirekt auch für die Erwachsenenbildung²¹:

1. im Unterricht, in der Schule Raum und Anlässe für funktionales Lesen und Schreiben schaffen;
2. durch Leseförderung den „Motor anwerfen“ für das Lesen außerhalb der Schule, Lust auf's Lesen machen statt Unterricht auf die Übung von isolierten Teilfertigkeiten reduzieren;

²⁰ Anderson, R.C., et al. (1988a): Growth in reading and how children spend their time outside school. In: Reading Research Quarterly, Vol. 23, No. 3, 285-303.

²¹ S. zum Potenzial eines solchen Ansatzes die empirischen Befunde und insbesondere die Lernbiografien extrem belasteter SchülerInnen von Klasse 1 bis 4 in: Peschel, F. (2002): Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Phil. Diss. FB 2 der Universität: Siegen. 2 Bde. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.

3. Leseschwierigkeiten nicht technisch als Schwächen in defekten Modulen betrachten und zu reparieren versuchen, sondern bei der Förderung die Person als ganze in den Blick nehmen²².

²² Ausführlicher: Brügelmann, H. (2003): Fördern: nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik? In: Grundschule, 35. Jg., H. 10, 54-57. Ausführlicher: www.uni-siegen.de/~agprim → "Projekte" → "LOGIK"