

*[Erscheint in: Grundschulverband aktuell, April 2003]*

## **IGLU und IGLU-E: Zu Risiken und Nebenwirkungen...**

### **Verständnis- und Argumentationshilfen für den Umgang mit den Ergebnissen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung<sup>1</sup>**

Am 8. April ist es so weit: Die Befunde des internationalen Leistungsvergleichs im Lesen werden veröffentlicht. Über ergänzende Erhebungen („IGLU-E“) werden in 12 der 16 Bundesländer zusätzlich Daten für das (Recht-)Schreiben, für Mathematik und für die Naturwissenschaften am Ende der Grundschulzeit zur Verfügung stehen. Außerdem wird es – aus der Befragung von SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und Schulleitungen – eine Fülle von Informationen über die Randbedingungen in den 150 untersuchten Schulen (mit je zwei Klassen) der internationalen Kernstichprobe sowie in den zusätzlichen E-Stichproben einzelner Bundesländer geben.

Wie auch immer das Ergebnis ausfällt: Mit IGLU hat endlich die Phantom-Diskussion nach PISA ein Ende, in der zwar die Leistungen von 15-Jährigen untersucht, aber fast nur über die Grundschule und den Kindergarten und kaum über die Sekundarstufe geredet wurde. Auch wenn die in vieler Hinsicht vernachlässigte Grundstufe unseres Bildungswesens diese Aufmerksamkeit brauchen konnte<sup>2</sup> – den raschen Schuldzuweisungen und Reformvorschläge fehlte die sachliche Grundlage. Anhand der IGLU-Daten vom Ende der vierten Klasse wird man grundschulnäher diskutieren können.

### **Genau prüfen statt rasch zu urteilen**

Allerdings lässt die Rezeption von PISA nichts Gutes für den öffentlichen Umgang mit den Befunden aus IGLU erwarten. BildungspolitikerInnen und Medien fällt es offensichtlich schwer, kompetent und differenziert mit den Ergebnissen empirischer Bildungsforschung umzugehen.

Die „Gläubigen“ betrachten die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung als objektive und eindeutige Daten. Für sie haben große Zahlen eine besondere Autorität. Übersehen wird, dass die Werte konzept- und kontextbezogen zu interpretieren sind: Mit welchen Aufgaben beispielsweise werden „Lesefähigkeit“ oder „Rechtschreibkönnen“ erfasst? Ist der soziale Hintergrund in verschiedenen (Bundes-)Ländern vergleichbar, oder wie sind die Rohwerte zu relativieren?<sup>3</sup> Ohne Berücksichtigung bedeutsamer Randbedingungen werden einzelne Daten leicht falsch interpretiert – will man sie verrechnen, sind unterschiedliche Gewichtungen und damit folglich auch verschiedene Ergebnisse und Bewertungen denkbar.

Die „Pragmatiker“ nutzen die Autorität solcher Studien für ihre eigenen Zwecke, indem sie Ergebnisse selektiv berichten oder einseitig deuten. Sie instrumentalisieren die Forschung, um ihren altbekannten Positionen und Forderungen neuen Nachdruck zu verleihen.

Beide Gruppen verspielen die Chancen, die solche Studien bieten. Ich sehe sie in drei Funktionen:

- Studien wie IGLU sagen uns zwar *nicht*, ob unsere Grundschulen „gut“ oder „schlecht“ sind. Empirische Repräsentativstudien können nur ausgewählte Aspekte untersuchen: Sie fokussieren bestimmte Fächer und in diesen bestimmte Teil-Leistungen. Auch ihre Instrumente erfassen die Aufgaben und Erträge schulischer Arbeit nur aus einem bestimmten Blickwinkel. Aber mit dieser Einschränkung sind die Ergebnisse ernst zu nehmen als *Warnung* von Fachkundigen: „Hier gibt es Schwierigkeiten, hier müsst ihr nachdenken!“
- Studien wie IGLU sagen uns zwar *nicht*, wo die Ursachen für Probleme liegen. Die Korrelationen zwischen Ergebnissen und Randbedingungen können aber gut belegte Hypothesen zur Erklärung von Unterschieden zwischen Bildungssystemen/ Unterrichtstypen und für besondere Schwächen von Teilgruppen innerhalb eines Systems liefern. Insofern sind auch die Interpretationen der AutorInnen wichtig – aber nicht als verbindliche Erklärungen, sondern als *Hilfen* bei der Suche nach Gründen für unbefriedigende Leistungen: „Hier lohnt es sich genauer nachzusehen!“
- Studien wie IGLU sagen uns zwar *nicht*, was jetzt zu tun ist. Die Folgerungen der IGLU-AutorInnen werden begrenzt durch den spezifischen Hintergrund ihrer jeweiligen Fachdisziplin und ihrer theoretischen Position. Insofern sind ihre Empfehlungen einerseits nur als Vorschläge, andererseits aber auch als sehr bedenkenswerte *Anregungen* zu verstehen: „Das sollte man ernsthaft ausprobieren!“

Es ist also ihre *heuristische* Funktion, die solche Studien wertvoll macht. Man sollte sie nutzen, um über Bildung und Unterricht differenzierter nachzudenken statt rasche Urteile zu fällen. Um dieses Potenzial nutzen zu können, muss man allerdings einige forschungsmethodische Besonderheiten kennen und bei der Interpretation der Daten im Blick behalten.

Nach den Erfahrungen mit PISA ist bei IGLU mit einer Reihe von Missverständnissen zu rechnen, auf die sich auch LehrerInnen einstellen sollten. Einige sind im Folgenden beispielhaft als Warnung formuliert.

### **1. Behalten Sie die Ausschnitthaftigkeit der Untersuchung im Blick!**

Für Viele steht in IGLU „die Grundschule“ auf dem Prüfstand. In der Tat untersucht die Studie wichtige Lernbereiche: neben dem Lesen auch (Recht-)Schreiben, mathematisches und naturwissenschaftliches Wissen bzw. Können am Ende der 4. Klasse. Aber diese Bereiche decken nur Ausschnitte aus dem breiten Aufgabenspektrum der Grundschule ab und diese können in einer solchen Studie nur mit einem bestimmten Typ von Aufgaben und in bestimmten Situationen (z. B. unter Zeitdruck) untersucht werden. Es handelt sich um Papier und Bleistift-Aufgaben (ein Problem in den Naturwissenschaften) und um Bewertung nach „falsch“ und „richtig“ anhand vorgegebener Lösungen, in der Regel von angekreuzten Auswahl-Antworten (ein Problem beim Lesen von Texten).

Vor allem es geht um fachliche Leistungen von *SchülerInnen*. Wichtige Leistungen gerade der *Grundschule*, z. B. die Stärkung der kindlichen Persönlichkeit in einer besonders

kritischen Entwicklungsphase, die Integration von gesellschaftlichen Randgruppen und die Förderung des Zusammenlebens von Kindern aus verschiedenen Kulturen werden nicht oder nur sehr global erfasst.

Andererseits ist ein Vorzug von IGLU, dass globale Leistungen wie „Lesen“ nach Textsorten und Teilleistungen differenziert werden. Die in der Auswertung entstehenden Profile können auf Stärken und Schwächen aufmerksam machen, die im Schulalltag (z. B. in den zusammenfassenden Noten) leicht übersehen werden.

## **2. Beziehen Sie Urteile auf die konkret verwendeten Maßstäbe!**

Je nach Schwierigkeit eines Textes, je nach Anforderungsniveau der Fragen, je nach verfügbarer Zeit gibt es viele oder wenige schlechte Leistungen in einem Test.

Deshalb ist zu prüfen, wie der Anspruch an eine „durchschnittliche“ und an eine „Mindest“-Leistung in den Auswertungen definiert worden ist<sup>4</sup>. Nur vor diesem Hintergrund lässt sich über ein „Versagen“ der Schule oder bestimmter Konzepte diskutieren.

Die Klärung der Maßstäbe hat außerdem Konsequenzen für die Frage, was zu tun ist, wenn die Anforderungen nicht erfüllt sind: Ist mehr Training der Buchstabenkenntnis zu fordern, geht es um die Übung des raschen Worterkennens oder brauchen SchülerInnen mehr Gelegenheit, sich mit dem Inhalt von Texten auseinander zu setzen? Und es stellt sich die Frage, welche Niveaus als tragfähige Grundlagen für erfolgreiches Lernen im weiteren Bildungsgang ausreichen, aber auch, welcher Aufwand dem einzelnen wie auch der Schule sinnvoll abverlangt werden kann, um diese Niveaus zu erreichen. Dies sind normative Entscheidungen, die in IGLU hypothetisch gesetzt, für eine Bewertung der Grundschule aber noch öffentlich diskutiert werden müssen<sup>5</sup>.

## **3. Prüfen Sie die Vergleichbarkeit von Voraussetzungen in Systemen bzw. Teilgruppen!**

Bei PISA wurden Leistungsdaten verschiedener Länder bzw. Teilgruppen in einem Land oft direkt miteinander verglichen („Ranking“). Fair sind solche Vergleiche jedoch nur, wenn Randbedingungen wie Klassengröße, Stundenzahl, soziales Umfeld usw. berücksichtigt werden. IGLU hat viele dieser Faktoren in die Untersuchung einbezogen. Die PISA-Diskussion zeigt aber, dass solche Daten sehr unterschiedlich gedeutet und gewichtet werden können.

Da IGLU zudem eine punktuelle Momentaufnahme und kein Längsschnitt ist, wissen wir nichts über die konkreten Voraussetzungen verschiedener Teilgruppen am Schulanfang. Sie müssen aus Indikatoren des häuslichen Umfelds indirekt erschlossen werden. Hier handelt es sich um Schätzungen, und jeder, der Parallelklassen in derselben Schule kennt, weiß, dass sozio-ökonomische Bedingungen zwar eine bedeutsame, aber doch auch begrenzte Rolle für das Leistungsniveau im Unterricht spielen. Ähnlich grob sind Kategorien wie „Migrationshintergrund“ (s. unten).

## **4. Beachten Sie die Streuung von Werten innerhalb von Systemen bzw. Teilgruppen!**

Der Vergleichsblick beschränkt sich oft auf Mittelwerte. Sind die Stichproben nur groß genug, werden auch noch so kleine Unterschiede statistisch „signifikant“. Ob sie auch pädagogisch und bildungspolitisch *bedeutsam* sind (z. B. eine Differenz von zwei Fehlern auf hundert Wörter) ist nach inhaltlichen Kriterien zu entscheiden.

Mindestens ebenso interessant wie die Mittelwertsdifferenzen sind dabei die Streuungen. So war eines der aufregendsten Ergebnisse von PISA, wie stark sich die Leistungen von

SchülerInnen an Gymnasien und an Hauptschulen überlappten – obwohl sich die Mittelwerte erwartungsgemäß deutlich unterschieden.

### **5. Lesen Sie Korrelationen nicht als Ursachen-Wirkungs-Beziehung!**

Statistische Beziehungen zwischen Bedingungen (z. B. Lesehäufigkeit außerhalb der Schule) und Leistungsdaten (z. B. Lesetempo) werden gerne im Sinne von Ursache und Wirkung interpretiert. Da IGLU kein Längsschnitt ist, können Beziehungen nicht kausal gedeutet werden. Korrelationen lassen sich in beide Richtungen auslegen oder auf Drittfaktoren zurückführen (z. B. im obigen Fall Lesehäufigkeit und –tempo auf die Lesemotivation oder auf die soziale Schichtzugehörigkeit). Korrelationen sind heuristisch ein produktives Instrument: Sie regen die Bildung von Hypothesen an. *Erklärungen* aber erzeugen sie nicht.

### **6. Verwenden Sie Begriffe nur in der definierten Bedeutung!**

Besondere Vorsicht ist geboten, wenn Aussagen über den (angeblichen) Einfluss bestimmter didaktisch-methodischer Konzeptionen gemacht werden. In einer Fragebogenerhebung können die Qualitäten von Unterricht nur indirekt erfasst werden: als Selbstdefinition der Lehrperson bzw. über die Wahrnehmung der SchülerInnen. Zudem müssen die Kategorien vergleichsweise grob bleiben, so dass vielfältigen Interpretationen Tür und Tor geöffnet sind. So versteht der eine unter „Strukturiertheit“ von Unterricht den systematischen Aufbau eines Lehrgangs, die andere die methodische Steuerung durch die Lehrperson und jemand drittes verbindliche Absprachen zwischen LehrerIn und SchülerInnen über Inhalte und Arbeitsformen in der Klasse. Wer die konkreten Fragen und Antwortmöglichkeiten in den Fragebögen nicht bedenkt, kommt leicht zu Fehlurteilen (z. B. über die Wirkung von „Noten“ vs. „Entwicklungsberichten“ – zwei Kategorien, die jeweils ein breites Spektrum sehr unterschiedlicher Praktiken umfassen).

### **7. Deuten Sie Minderleistungen nicht als „Verschlechterung“!**

Zu befürchten ist, dass unter- oder überdurchschnittliche Ergebnisse in IGLU (wie schon bei PISA) unter der Hand als „Verschlechterung“ oder „Verbesserung“ interpretiert werden. IGLU ist aber nur eine Momentaufnahme. Vergleichsdaten für frühere Zeiten gibt es nicht. Da echte Längsschnitte fehlen, können historische Vergleiche nur mit großer Vorsicht angestellt werden. Die wenigen vorliegenden Befunde sprechen eher dafür, dass heute generell überschätzt wird

- wie gut Kinder früher gelesen haben,
- wie oft sie früher gelesen haben,
- wie viel sie früher gelesen haben,
- wie anspruchsvoll die Texte und Leseanforderungen waren.

Sofern heute – zumindest in unserer Wahrnehmung – mehr SchülerInnen durch unzureichende Leistungen auffallen, kann dies drei Ursachen haben:

- ihre Leistungen können tatsächlich schlechter sein als die früherer Jahrgänge<sup>6</sup>;
- die Anforderungen heute können höher sein als früher;
- die Bewertungsmaßstäbe können strenger sein als früher<sup>7</sup>.

Je nach Ursache sind aus derselben Diagnose („zu viele lesen nicht gut genug“) unterschiedliche Folgerungen zu ziehen. Dies ist nur ein Beispiel für die Schwierigkeit zu fundierten Folgerungen aus den Daten einer Studie wie IGLU zu kommen.

## Differenzierte Erklärungen statt einfacher Folgerungen

Damit sind wir auf der inhaltlichen Ebene. Aus den Erfahrungen mit PISA sehe ich die Gefahr, dass die Diskussion vor allem in zweierlei Hinsicht verkürzt wird:

Zum einen fürchte ich, dass nur über die Schule und *bildungspolitische* Optionen diskutiert, der gesellschaftliche Kontext und z. B. *sozialpolitische* Folgerungen dagegen außen vor gelassen wird. Nur ein Hinweis: Der „Kinderreport“ des Deutschen Kinderhilfswerks (2002, 63 ff.) belegt – mit Verweis auf den 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (1998) –, dass Armut für immer mehr Kinder den Alltag bestimmt und dass darüber hinaus die Einkommensverhältnisse der Eltern die Bildungschancen ihrer Kinder direkt beeinflussen. In der Bundesrepublik werden von allen Haushalten weniger als 10% als arm bezeichnet, von den Kindern und Jugendlichen sind es aber schon 16% und bei Haushalten mit drei und mehr Kindern sogar 25%<sup>8</sup>. Unterricht kann von diesen Randbedingungen nicht unberührt bleiben

Innerhalb der Schule wiederum dürfte der Blick auf *didaktisch-methodische* Aspekte fokussiert und der *pädagogische* Kontext von Unterricht eher ausgeblendet werden. Die Frage nach Leselehr-Methoden scheint näher zu liegen als die Frage danach, wie Erwachsene und Kinder miteinander umgehen, wie die Entscheidungsrechte im Lern- und Lebensort Schule verteilt sind, welche Verantwortung Kindern für ihr Lernen zugestanden, aber auch zugemutet wird. Möglicherweise sind diese Bedingungen aber bedeutsamer dafür, ob SchülerInnen sich auf den Unterricht einlassen, wie sehr sie sich anstrengen, welche Bedeutung Aufgaben für sie gewinnen<sup>9</sup>.

Es wird also interessant sein zu beobachten, aus welchem Blickwinkel und in welchem Kontext die IGLU-Daten diskutiert werden. Aus den Analysen der PISA-Studie für die Sekundarstufe kann man vermuten, dass zwei Fragen in den Vordergrund rücken werden:

- Welchen Einfluss hat der sozio-ökonomische Hintergrund der SchülerInnen auf ihren Schulerfolg?

Diese Frage in der Grundschule zu untersuchen, ist besonders aufschlussreich, da sie in Deutschland die einzige flächendeckende Gesamtschule ist (wenn man von der Überweisung „behinderter“ SchülerInnen auf Sonderschulen absieht...). Insofern kann sichtbar werden, wo – unabhängig von einer institutionellen Trennung der SchülerInnen – das soziale Milieu den Schulerfolg beeinflusst. Insbesondere stellt sich die Frage, über welche Mechanismen sozio-ökonomische Unterschiede im Elternhaus wirksam werden.

Lauterbach/ Lange (2002, 72-74) referieren verschiedene Untersuchungen, nach denen Familien-Armut das Wohlbefinden der Kinder, ihre Gesundheit und ihre Bildungsteilhabe unmittelbar beeinträchtigt. Eine sozio-ökonomische Benachteiligung kann aber auch indirekt wirksam werden: Stecher (2001) hat gezeigt, wie „kulturelles Kapital“ in Familien durch bildungsbezogene Aktivitäten wie Vorlesen, Tischgespräche, gemeinsame Museums- und Konzertbesuche, Anmeldung in Nachmittags„schulen“ usw. weiter gegeben wird – oder eben auch nicht.

An Daten aus verschiedenen Studien (u. a. PISA) lässt sich eine vierfache Benachteiligung durch das soziale Milieu nachweisen, wobei die Schule diese zum Teil noch verstärkt:

- je höher der sozio-ökonomische Status der Eltern, umso besser die Lernmöglichkeiten vor der Schule – und damit die kognitiven Voraussetzungen bereits am Schulanfang;
- bei gleichen kognitiven Voraussetzungen: je höher der sozio-ökonomische Status der Eltern, umso wahrscheinlicher der Zugang zu einer höheren Schule;
- bei gleichen kognitiven Voraussetzungen und gleichem sozio-ökonomischen Status der Eltern: je höher die Schulform, umso besser der Lernerfolg;
- bei Zugang zu der gleichen Schulform: je höher der sozio-ökonomische Status der Eltern, umso besser die Entwicklung in der Schule.

Über die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen nachzudenken bedeutet also nicht, die Schule aus ihrer Verantwortung zu entlassen. Die genannten Differenzierungen helfen aber, die Ursachen genauer zu lokalisieren und damit die Rolle der Schule und ihren Beitrag inhaltlich treffender zu bestimmen. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob Probleme beim Schriftspracherwerb primär didaktisch-methodischer Natur sind, ob sie stärker vom pädagogischen Kontext („Lesewelt Schule“) beeinflusst sind oder mit dem Verhältnis von Schriftkultur in der Familie und in der Schule zusammen hängen.

Diese Fragen gelten auch für das zweite Problem der Nach-PISA-Diskussion, das auch für IGLU zentral sein wird:

- Welche Bedeutung haben unterschiedliche Biografien und Lernbedingungen für den Schulerfolg von MigrantInnen?

Der in PISA verwendete Begriff „Migrationshintergrund“ ist sicher aussagekräftiger als das traditionelle Kriterium „Staatsangehörigkeit“. Zu hoffen ist aber, dass auch diese Pauschalformel weiter differenziert wird, so dass der Blick frei wird für verschiedene Formen der Benachteiligung und unterschiedliche Handlungsanforderungen. Denn Ingenieure und Manager in internationalen Unternehmen fallen genauso darunter wie aus Armut geflüchtete AnalfabetInnen, Familien aus einem anatolischen Dorf ebenso wie die aus Istanbul, griechische Kinder (mit einer traditionell hohen Bildungsaspiration) genau so wie sizilianische mit weniger Nähe zur Buchschule. Wir müssen also differenzieren nach verschiedenen Herkunftskulturen.

Wir dürfen die Schwierigkeiten in der Schule aber auch nicht reduzieren auf Sprachdifferenzen. Die hohe Korrelation der nationalen Herkunft mit sozio-ökonomischem Status in PISA hat gezeigt, dass die schwächeren Leistungen der sog. „MigrantInnen“ nicht nur mit geringerer Sprachfähigkeit, sondern auch mit ihrem weit überproportionalen Anteil unterer sozialer Schichtzugehörigkeit zu tun haben können.

Und schließlich darf Sprachfähigkeit nicht an schriftsprachliche Normen gemessen werden (vgl. die Kritik an dem in Berlin zum Schulanfang eingesetzten Sprachtest „Bärenstark“). Selbst AkademikerInnen sprechen im Alltag nicht in ganzen Sätzen und auch deutsche Schulanfänger wurden in den 20er oder 50er Jahren nicht vom Schulbesuch zurück gestellt, nur weil sie Dialekt und kein Schriftdeutsch sprachen. Damit stellt sich die grundlegende Frage nach dem Verständnis von Förderung – als Training von „Voraussetzungen“ bzw. Teilfertigkeiten oder als Erwerb „im Gebrauch“ – eine Frage, die von IGLU nicht beantwortet werden kann, die aber rasch aufbrechen wird, wenn man von der Ebene der Globalaussagen („Ausländerkinder brauchen eine besondere Förderung“) auf die Ebene konkreter Handlungsanforderungen wechselt.

Damit werden die Grenzen der Empirie deutlich. Sowohl in eine tiefere Ausdeutung der Daten als auch in die Begründung von Folgerungen gehen theoretische Annahmen und normative Setzungen ein, zwischen denen durch eine Studie wie IGLU nicht entschieden werden kann.

Meine Sorge ist, dass der öffentliche Druck unter LehrerInnen die Tendenz verstärken wird, Kinder lernen „zu machen“. Zum Maßstab werden dann kurzfristige, leicht ausweisbare Lerneffekte statt langfristiger Entwicklungsprozesse, und Evaluation schrumpft auf das Abtesten von Teilleistungen<sup>10</sup>. Selbstständiges Lernen in dem anspruchsvollen Sinn, wie es der Grundschulverband auf seiner Berliner Tagung im September 2002 vorgestellt hat<sup>11</sup>, steht in Gefahr in den Hintergrund zu geraten. In der Bildungspolitik droht analog die Tendenz, Schulen „lernen machen zu machen“. Die Illusionen von Technologie- und Bürokratiemodellen schulischen Wandels hat der Deutsche Bildungsrat (1974) bereits vor 30 Jahren eindrücklich offen gelegt. Muss wirklich jede Generation alte Fehler immer wieder neu machen?

## Literaturnachweise und Anmerkungen

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. Bundesdruckerei: Bonn.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2002): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. Kopaed: München.

Geißler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, Hrsgg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden

Lauterbach, W./ Lange, A. (2002): Soziale Lage der Kinder. In: Deutsches Kinderhilfswerk (2002, 63-80).

Peschel, F.(2002): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Phil. Diss. FB 2 der Universität: Siegen.

Schmitt, R. (Hrsg.) (1999): An der Schwelle zum dritten Jahrtausend. BundesGrundschulKongress 1999. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.

Stecher, Ludwig (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Weinheim, München: Juventa

---

<sup>1</sup> Vgl. zur Vorgeschichte und Einordnung in den bildungspolitischen Kontext. Grundschulverband-aktuell Nr. 72 (November 2000), S. 5-8.

<sup>2</sup> Die internationalen Statistiken zur Benachteiligung der ersten Schuljahre in Deutschland sprechen da eine deutliche Sprache.

<sup>3</sup> Dabei geht es z. B. um unterschiedliche MigrantInnenanteile, Klassengrößen, Stundentafeln, Dauer des Schultags, Schulbeginn mit 5, 6 oder 7 Jahren und ähnliche Randbedingungen (vgl. auch die notorische Unterfinanzierung der deutschen Grundschulen im OECD-Vergleich).

<sup>4</sup> So wurden in der internationalen Lesestudie von 1991 in der Regelschule nur 1.4% als „funktionale Analfabeten“ identifiziert, 2000 in PISA dagegen rund 25% als „RisikoschülerInnen im Lesen“ – zweifellos keine Zunahme über 10 Jahre hinweg, sondern Folge eines anspruchsvolleren Maßstabs für die kritische Schwelle der Lesekompetenz.

<sup>5</sup> Welche Fehlertoleranz ist beispielsweise akzeptabel für die orthografische Richtigkeit freier Texte: 3, 5,10, ... Fehler auf 100 Wörter? Wie wird das Verhältnis von Genauigkeit und Geschwindigkeit beim Lesen.

<sup>6</sup> Auch diese Sicht lässt sich noch einmal differenzieren: Ist die Anforderung an die SchülerInnen bzw. an die Schule gewachsen

- weil mehr Kinder mit ungünstigeren Voraussetzungen (z. B. nicht ausreichend entwickelter Sprachfähigkeit) in die Schule kommen;
- weil die Fähigkeiten unter schlechteren Bedingungen (z. B. mit weniger Zeit für Deutschunterricht) zu entwickeln sind;
- weil früher ausreichende Fähigkeiten in einer stärker schriftbestimmten Umwelt nicht mehr genügen?

<sup>7</sup> s. Anm. 3.

<sup>8</sup> s. a. Geißler (2002, 253, 260, 265).

<sup>9</sup> Vgl. dazu die eindrucksvolle Studie zu einer radikal anderen Unterrichtskultur von Peschel (2002)

<sup>10</sup> Vgl. dagegen das nach Ebenen und Funktionen der Evaluation differenzierte Konzept des Grundschulverbands (Bartnitzky u. a. in: Schmitt 1999, 164-196).

<sup>11</sup> Vgl. Grundschulverband aktuell Nr. 78 vom Mai 2002.