

Lesen geht uns alle an!

Für einen differenzierten Umgang mit den PISA-Ergebnissen

Gabriele Fenkart & Werner Wintersteiner

Die bestürzend schlechten Ergebnisse der PISA Studie 2009, vor allem, aber nicht nur beim Lesen, haben hektische Polemiken und Schuldzuweisungen ausgelöst. Die Art, wie Medien und auch die Politik mit dem Thema umgehen, sind ein Teil des Problems, das die Lesetests diagnostizieren. Die Kronenzeitung zum Beispiel beschuldigte schon im Vorfeld die MigrantInnen, und die Öffentlichkeit nimmt nur einzelne Aspekte wahr. Auf dieser Basis ist kein planmäßiges Vorgehen möglich. Aber weder Schuldzuweisungen noch Schuldabwehr sind Wege, um die Situation zu verbessern.

Was nötig ist, ist hingegen ein differenzierter Blick auf dieses komplexe Phänomen. Es geht um nichts weniger als darum, wieweit es einer Gesellschaft gelingt, ihrem Nachwuchs grundlegende Voraussetzungen für das Zusammenleben, für das berufliche Weiterkommen und die Zukunftsgestaltung zu vermitteln. Das Problem Leseschwäche ist somit ein Symptom der Bildungsschwäche in Österreich. Es sind vor allem drei verschiedene Ebenen, auf denen sich der Erfolg beim Lesen (wie bei der Bildung insgesamt) entscheidet:

- Die allgemeine Bildungskultur (Lesekultur): Wieweit gelingt es einer Gesellschaft, ein Klima der Bildungsfreude und Bildungsanstrengungen aller (Eltern wie Kinder) zu erzeugen?
- Die Schulstruktur und Schulorganisation: Wieweit gelingt es der Schule, die soziale Kluft wenigstens bildungsmäßig zu überbrücken, also Kindern aus „benachteiligten“ Elternhäusern Chancen zu eröffnen?
- Die konkreten Bildungsmaßnahmen, in unserem Fall die Leseförderung: Wieweit entsprechen die getroffenen Maßnahmen einem durchdachten Gesamtplan, sind wissenschaftlich fundiert und werden flächendeckend umgesetzt?

Auf all diesen Ebenen hat das österreichische Bildungssystem erhebliche Mängel. Deswegen verwundern die PISA Resultate die ExpertInnen nicht. Es wird Zeit zu handeln. Aber nicht irgendwie. Sondern planmäßig, mit Weitsicht und Konsequenz.

Die folgenden Thesen wollen als Denkanstöße für eine sachliche Debatte auf allen Ebenen und für eine langfristige Bildungspolitik dienen.

These 1: Lesen ist mehr als eine Technik, es ist eine Kulturtechnik. Lesen ist nicht nur elementar, um Probleme des Alltags zu bewältigen und sich in einem Job zu bewähren. Lesen zu wollen, Lesen als Wert zu schätzen ist auch eine Haltung der Aufgeschlossenheit dem Geistigen und Kulturellen gegenüber. Die Gesellschaft selbst muss Lesen schätzen und praktizieren, um diese Kulturtechnik weitergeben zu können.

These 2: Lesen geht uns alle an. Die Schule hat zwar eine besondere Verantwortung, aber ohne die Unterstützung von Elternhaus und Öffentlichkeit kann sie keine guten Resultate erzielen. Nach dem ersten Lesenlernen in der Volksschule können die Kinder noch nicht alles alleine lesen. Sie brauchen noch immer Vorleserinnen und Vorleser in der Familie. Nach der Volksschule gehen die Kinder nicht als fertige Leserinnen und Leser in die weiterführenden Schulen. Sie brauchen Anleitung und Hilfestellung im literarischen und nicht-literarischen Lesen und sie brauchen Bücher in allen Fächern, die sie gerne lesen – weil sie Lesekompetenz und Lesemotivation stufenweise und altersgemäß entwickeln.

These 3: Lesen braucht Lesevorbilder in der Öffentlichkeit. Solange sich Politiker in der Öffentlichkeit rühmen, keine Zeit zum Lesen zu haben, und ihre KollegInnen, die sich als LeserInnen deklarieren, beargwöhnen, dass sie deshalb zu wenig leisten, steht es schlecht um die öffentliche Lesekultur. Warum sollten Jugendliche, die erwachsen wirken wollen, lesen, wenn Erwachsen-Sein dafür keinen Raum hat. Da genügt es dann auch nicht, dass bei Buchwochen Fußball- oder Eishockeystars plötzlich und nicht immer glaubwürdig markige Sprüche vom Wert des Lesens von sich geben.

These 4: Für ganzheitliche Leseförderung gibt es nicht den idealen Schultyp. PISA ist weder ein direkter Beweis für die Notwendigkeit der *Gesamtschule* noch für das Gegenteil. Es ist allerdings auffällig, dass die besten Ergebnisse meistens in Ländern mit Gesamtschulen erzielt wurden. Wohl deshalb, weil sich dort alle Lehrkräfte verpflichtet fühlen, die Kinder individuell zu fördern, um keines zurück zu lassen. Die Gesamtschule muss kommen, aber sie darf nicht irgendwie kommen! Sie macht nur Sinn in einem System differenzierter Leistungsförderung.

Hingegen ist es nicht zu bestreiten, dass die *Ganztagschule* besser hilft, die Leseleistungen zu verbessern: Sie bietet einfach mehr Zeit und Möglichkeiten, leseschwache SchülerInnen, die vom Elternhaus zu wenig Unterstützung erfahren, zu fördern. Strukturelle Veränderungen des Schulsystems, wie sie schon die Reformkommission forderte, wurden aber nicht angegangen. Die Gesamtschule ist dem ideologischen Streit der Parteien zum Opfer gefallen. Die Neue Mittelschule, die ja neben die bestehenden Schultypen tritt, wird die Strukturprobleme auch nicht lösen. Und die Sparpakete mit ihren Kürzungen des Stundenkontingents, die in den letzten 15 Jahren verordnet wurden, wirken sich natürlich gerade auf das Üben von Lesen und Schreiben nicht förderlich aus.

These 5: Es gibt aber nicht den einen, sondern viele schulische Gründe, warum österreichische Jugendliche in den PISA-Testungen unterdurchschnittlich abschneiden und warum Buben sowie Jugendliche mit „Migrationshintergrund“ besonders gefährdet sind, zu den RisikoleserInnen zu gehören. Darunter seien hervorgehoben:

- Lesen ist ein schichtspezifisches Phänomen: Kinder aus lesefernen Familien erfahren Lesen als Mühe, als schulische Pflicht. Ihre Eltern erwarten, dass Lesen in der Schule gemacht wird. Kinder aus lesenahen Elternhäusern erleben Lesen als Teil des Alltags, als emotional stark besetztes, prestigeträchtiges „Lebensmittel“. Das gilt für inländische wie für ausländische SchülerInnen. Ein Teil des „Migrantenproblems“ ist also in Wirklichkeit ein soziales Problem.

- Dass PISA für einen Teil der Jugendlichen nicht die Lesefertigkeit in der Muttersprache, sondern in der Fremdsprache Deutsch testet, ist zwar eine Tatsache. Aber diese Tatsache gilt auch für andere Länder, wo es wesentlich besser gelingt, MigrantInnen zu fördern. Auch das ist keine Angelegenheit der Schule alleine. Hier rächt sich eine populistische Integrationspolitik, die diesen Namen nicht verdient. Es muss allerdings gesagt werden, dass das Unterrichtsministerium durch die Schaffung einer eigenen Abteilung und die Beteiligung an OECD-Studien zu Migration und Bildung die richtigen Weichen gestellt hat.
- Männliches Lesen hat wenig Prestige: Lesen gilt als weibliche Domäne, vom Vorlesen in Familie und Kindergarten über den vorwiegend weiblichen Deutschunterricht. Pubertierende Buben grenzen sich daher vom (als weiblich empfundenen) fiktionalen Lesen eher ab. Sie brauchen männliche Lesevorbilder in der Öffentlichkeit und einen Leseunterricht in der Schule, der auf ihre Leseinteressen besser eingeht.

These 6: Leseförderung in Österreich ist – trotz vieler Einzelmaßnahmen – noch längst nicht optimiert. Das gilt sowohl für die Konzepte wie für die Organisation. Die schlechten PISA-Ergebnisse des letzten Jahrzehnts haben zu hektischer Betriebsamkeit in der LehrerInnenfortbildung geführt. Schulen haben Lesekonferenzen abgehalten, zahlreiche Leseinitiativen entstanden, Arbeitsmaterialien wurden hergestellt und in einzelnen Bundesländern wurden LesepädagogInnen ausgebildet. Die, von der ÖVP vehement verteidigte, Verländerung des Schulwesens hat dazu geführt, dass ein Teil dieser Maßnahmen aus Geldmangel bereits wieder zurück genommen wurde.

Was nach wie vor fehlt, sind Fortbildungsmaßnahmen, die auf einer genauen Situationsanalyse beruhen und systematisch angelegt sind. Meist beschränkt sich der Fokus auf die Aspekte, bei denen Österreich bei PISA besonders schlecht abgeschnitten hat: Lesetechniken in Sachtexten sowie Lesen von Statistiken und Schaubildern. Lebenswelt und Interessen der Kinder und Jugendlichen treten hingegen in den Hintergrund. Eine ganzheitliche Leseerziehung muss aber sowohl die Lesemotivation als auch die Lesefähigkeiten gleichmäßig fördern. Dazu gehört auch das Lesen von geeigneten literarischen Texten – auch wenn diese bei den PISA-Tests kaum eine Rolle spielen. Es wäre dringend nötig, die bisherigen Lesefördermaßnahmen kritisch zu evaluieren und in einer konzertierten Aktion der wichtigsten Akteure einen flächendeckenden Masterplan zu entwickeln.

Ferner: Es sind nicht nur die Deutschlehrerinnen und -lehrer, die gezielt und kontinuierlich am Lese-Lernprozess arbeiten sollen: LehrerInnen aller Fächer müssen die fachspezifischen Kompetenzen des Lesens, Verstehens und Lernens vermitteln. Die Ausbildung der Lehrkräfte aller Fächer müsste – im Gegensatz zur bisherigen Praxis – Leseerziehung vorsehen.

Und natürlich gilt bei der Beurteilung von PISA 2009: Die Erkenntnisse der Leseforschung der letzten 10-15 Jahre fließen erst jetzt langsam in die Lehrerfortbildung ein. In der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die jetzt im Unterricht stehen, fehlte Leseerziehung großteils. Studierende der anderen Fächer als Deutsch wissen auch heute nichts über Lesekompetenzstufen und fachspezifische Lese- bzw. Schreibstrategien.

These 7: Ein entscheidender langfristiger Schritt für eine gute, ganzheitliche Leseförderung ist eine neue, differenzierte LehrerInnenausbildung. Um wirksam zu sein, müsste sie für alle Schultypen auf einem hohen akademischen Niveau, und das ist heute der Master-Abschluss, angeboten werden – von der Kindergartenpädagogik bis zur Gymnasiallehrerbildung. Die „neue LehrerInnenbildung“, die Unterrichts- und Wissenschaftsministerin gerade vorbereiten, darf nicht auf dem Bachelor-Niveau einzementiert werden. Sonst würde wieder nur eine typisch österreichische halbe Lösung herauskommen, die uns aus dem Dilemma, das PISA diagnostiziert, nicht befreien kann.