

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]

Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin

Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2008, 304 S. - (DGLS-Beiträge; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2008, 304 S. - (DGLS-Beiträge; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241939 - DOI: 10.25656/01:24193

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241939>

<https://doi.org/10.25656/01:24193>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

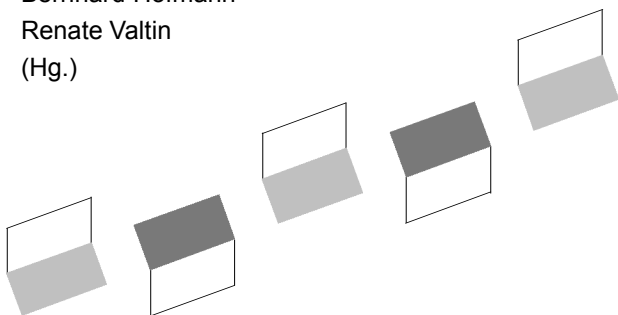
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bernhard Hofmann
Renate Valtin
(Hg.)



Checkpoint Literacy Tagungsband 1

zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin

Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben

Bibliografische Information der
Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek
verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Checkpoint Literacy.
Tagungsband 1
zum 15. Europäischen Lesekongress
2007 in Berlin / hrsg. von Bernhard
Hofmann u. Renate Valtin. -
ISBN 978-3-9809663-7-5

Deutsche Gesellschaft für Lesen
und Schreiben. Berlin 2008
Internetseite: www.dgls.de
Gesamtausstattung Dr. Helmuth Krieg
Frankfurt am Main
Printed in Germany

Weitere Exemplare dieses Buches
können Sie bestellen über:
Dr. Bernhard Hofmann
Fax (073 46) 81 38
e-Mail: BMHofm15031@aol.com

Inhalt

Vorschulischer Schriftspracherwerb und Anfangsunterricht

- | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|----|---|-----|---|-----|--|-----|---|-----|--|
| 8 | <p>Vorwort
<i>Bernhard Hofmann</i>
<i>Renate Valtin</i></p> <p>Grußworte
12 <i>Annette Schavan</i>
14 <i>Christoph Marksches</i></p> <p>Hauptvorträge</p> <p>20 Wie kann man Schüler
und Schülerinnen für
das Lesen motivieren?
<i>Pirjo Linnakylä</i>
Übersetzung: Renate Valtin</p> <p>41 Was zählt als »kritische
Schriftkompetenz«
in der neuen Zeit?
<i>Allan Luke</i>
Übersetzung: Bernhard Hofmann</p> | 77 | <p>■ Lernwelten - Literacies
Förderung konzeptioneller
Literalität im Kindergarten
<i>Dieter Isler/Sibylle Künzli</i></p> | 90 | <p>■ Schriftkultur und früher
Schrifterwerb in Bildungs-
und Erziehungsplänen
<i>Hans-Werner Huneke</i></p> | 110 | <p>■ Umgang mit Heterogenität
und Förderung von Literalität
<i>Argyro Panagiotopoulou</i>
<i>Kerstin Graf</i></p> | 123 | <p>■ Literacy-Erfahrungen von
Vorschulkindern mit
Migrationshintergrund
<i>Nadine Christmann</i>
<i>Patrick Sunnen</i></p> | 139 | <p>Subjektive Theorien
von Erzieherinnen zum
Schriftspracherwerb
<i>Astrid Rank</i></p> | 151 | <p>Nicht durch Diagnosen kate-
gorisieren, sondern fördern
<i>Peter Conrady</i>
<i>Barbara Sengelhoff</i>
<i>Dagmar Sommerfeld</i></p> |
|---|--|----|---|----|---|-----|---|-----|--|-----|---|-----|--|
- Symposium

161	Zur Umsetzung von Forschungsergebnissen der Neuropsychologie im Schreib-Lese-Anfangsunterricht <i>Peter Haase</i>	223	Wie Abschluss-Standards mit Hilfe von Lesecurricula in Sekundarstufenschulen umgesetzt werden können <i>Horst Paul Kuhley</i>
	Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten	236	Was kann das Leseportfolio im offenen Unterricht leisten? <i>Elfriede Schmidinger</i>
		250	Zur Rolle der multimedialen Schulbibliothek <i>Werner Schögg</i>
172	Individuelle und schulische Bedingungen im Leseunterricht der Grundschule <i>Frank Hellmich</i>	260	Fernsehkonsument und Lesekompetenz bei Schüler/innen der Sekundarstufe <i>Jan Retelsdorf</i> <i>Jens Möller</i>
183	Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser/innen in der sechsten Jahrgangsstufe <i>Isabell Trenk-Hinterberger</i> <i>Daniel Nix</i> <i>Carola Rieckmann</i> <i>Cornelia Rosebrock</i> <i>Andreas Gold</i>		Mündliche Sprache und Schriftspracherwerb
		276	Zur Bedeutung mündlichen Sprachhandels im Vorschulalter für den Schriftspracherwerb <i>Helga Andresen</i> <i>Astrid Schmidt</i>
196	Überlegungen zum Entwurf eines schulinternen Lesecurriculums <i>Wiebke Dannecker</i>		
205	Zur Diagnose und Förderung von Lesekompetenz in der Sekundarstufe <i>Elisabeth Gessner</i>	293	Sprachliches Lernen zur Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz <i>Erika Altenburg</i>



Vorwort

Der 15. Europäische Lesekongress fand vom 5. bis 8. August 2007 an der Humboldt Universität zu Berlin statt. Der Kongress stand unter der Schirmherrschaft von Frau Bundesministerin Dr. Annette Schavan und wurde organisiert vom International Development in Europe Committee of the International Reading Association (IDEC) und der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Die europäischen Lesekongresse werden seit dreißig Jahren alle zwei Jahre in unterschiedlichen europäischen Ländern veranstaltet, wie die folgende Übersicht verdeutlicht:

1977	Beaumont-sur-Oise, Frankreich	1993	Malmö, Schweden
		1995	Budapest, Ungarn
1981	Joensuu, Finnland	1997	Brüssel, Belgien
1983	Wien, Österreich	1999	Stavanger, Norwegen
1985	Dublin, Irland	2001	Dublin, Irland
1987	Salamanca, Spanien	2003	Tallinn, Estland
1989	(West-)Berlin, Deutschland	2005	Zagreb, Kroatien
1991	Edinburgh, Schottland	2007	Berlin, Deutschland

Adressaten und Teilnehmer sind Personen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, die mit der Leseforschung befasst sind (Psychologie, Erziehungswissenschaft, Linguistik, Soziologie), sowie aus Praxisfeldern wie Schule, Schulpsychologie, Bildungsverwaltung und Lehrerfortbildung. Insgesamt bringt die Europäische Lesekonferenz nationale und internationale Expertinnen und Experten im Bereich der Lesekompetenz zu-

sammen und ermöglicht den wichtigen Austausch über zentrale Forschungsfragen, aktuelle Erkenntnisse, bewährte Praxismodelle sowie die Diskussion zukünftiger Forschungsschwerpunkte im Bereich schriftsprachlicher Kompetenz.

Zum zweiten Mal fand bereits ein Europäischer Lesekongress in Berlin statt. Im Jahr 1989 war die Freie Universität Tagungsort, also zu einer Zeit, als Berlin noch eine geteilte Stadt war und als es für Ausländer nur möglich war, von West nach Ost durch den Kontrollpunkt (Checkpoint) Charly zu gelangen, einem der bekanntesten Berliner Grenzübergänge zwischen 1945 und 1990. Für Ausländer und die alliierten Militär- und Botschaftsangehörigen war es die einzige Stelle, an der sie zu Fuß oder im Auto die Grenze zwischen Ost- und Westberlin überqueren durften. Neben Helmstedt und Dreilinden war Checkpoint Charlie der dritte innerdeutsche Kontrollpunkt. Nach dem Buchstabialphabet der US-Army wurde der Übergang in Helmstedt Alpha genannt, Dreilinden Bravo und der Übergang in Berlin Charlie. Checkpoint Charlie wurde ein Symbol des Kalten Krieges, der die Trennung zwischen Ost und West darstellte, aber auch - zumindest für einige Ostdeutsche - ein Tor zur Freiheit war.

Fast zwanzig Jahre nach der ersten Europäischen Konferenz in (West-)Berlin fand die zweite Konferenz im Ostteil Berlins statt. Checkpoint Charlie ist nun der Name eines Museums und Berlin hat sich stark verändert.

Das Thema der Konferenz *Checkpoint Literacy* spielt nicht nur auf die Örtlichkeit an, sondern auch auf die Möglichkeit, nun in einem vereinten Berlin die Fortschritte in der Erforschung von schriftsprachlichen Zielen in einem sich wandelnden Europa zu untersuchen. Der 15. Europäische Lesekongress 2007 hatte zum Ziel, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen sowie Experten und Expertinnen aus verschiedenen Praxisfeldern zusammenzubringen, um gemeinsam aktuelle Forschungsfragen und -ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz zu diskutieren. Das Thema des Kongresses, *Checkpoint Literacy*, sollte signalisieren, dass die Forschungen zum Bereich Schriftsprache »auf den Prüfstand« gestellt werden sollten.

Wie bei diesen europäischen Kongressen üblich, wurden zu dem übergreifenden Thema verschiedene Unterthemen angegeben. Diese umfassten folgende Bereiche:

Vorschulischer Schriftspracherwerb und Anfangsunterricht
Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, Lesemotivation
und Leseverhalten
Entwicklung des Schreibens und Rechtschreibens
Mündliche Sprache und Schriftspracherwerb
Lernstandserhebungen im Bereich Sprach- und Schriftsprachentwicklung
Schriftspracherwerb: multilinguale und multikulturelle Aspekte
Professionelles Lehrerhandeln und Leseunterricht
Schulen, in denen die Schriftkultur besonders gefördert wird
Schriftspracherwerb und Bibliotheken
Schriftspracherwerb und neue Medien
Schriftspracherwerb und Demokratie
Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Förderprogramme
Alphabetisierung und Analphabetismus im Jugend- und Erwachsenenalter
Freie Themen

Traditionsgemäß besteht der Hauptteil des Programms aus den Beiträgen der Teilnehmer, die ein »*Proposal*« schicken, das im *peer-review*-Verfahren von der Programmkommission (bestehend aus Mitgliedern von IDEC und Mitgliedern der nationalen Lesegesellschaft) geprüft werden. Die Arbeitssprache der Kongresse ist immer Englisch, Beiträge können jedoch in jeder europäischen Sprache gehalten werden. An der Berliner Konferenz wurden viele Beiträge auch auf Französisch und Deutsch gehalten.

Es entspricht ebenfalls der Tradition dieser Kongresse, dass drei Personen als »*invited speaker*« eingeladen werden, und zwar aus dem Gastgeberland, aus dem übrigen Europa und aus dem außereuropäischen Ausland. Hauptredner in Berlin waren:

Andreas Schleicher, Leiter der Abteilung für Indikatoren und Analysen im Direktorat für Bildung bei der OECD, Internationaler Koordinator von PISA (*Program for International Student Assessment*),
Pirjo Linnakylä, Professorin am Institut für Bildungsforschung an der Universität von Jyväskylä, Finnland, Mitglied des PISA-Konsortiums,
Allan Luke, Professor an der Universität von Queensland, Australien.

Der 15. Europäische Lesekongress in Berlin 2007 war der bislang größte mit annähernd 600 Teilnehmern. Neben den Hauptvorträgen umfasste das Programm über 260 Veranstaltungen (Vorträge, Symposien, Arbeitsgemeinschaften, Gespräche am Runden Tisch und Poster). Die Referenten und Referentinnen stammten aus 45 Nationen. Das Programm ist im Netz veröffentlicht (www.dgls.de/conference).

Die beiden vorliegenden Bände enthalten Beiträge von deutschsprachigen Vortragenden. Englisch- und französischsprachige Beiträge des Kongresses sowie die Power-Point-Präsentationen der Hauptredner sind im Internet abrufbar unter <http://www.literacyeurope.org/IDEC>.

Der *erste* Band enthält neben den beiden Hauptvorträgen von Prof. Pirjo Linnakylä und Prof. Allan Luke Beiträge zu den Themenbereichen »Vorschulischer Schriftspracherwerb und Anfangsunterricht«, »Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten« und »Mündliche Sprache und Schriftspracherwerb«.

Im *zweiten* Band sind die Beiträge zu den Themenbereichen »Lernstandserhebungen im Bereich Sprach- und Schriftsprachentwicklung«, »Lehrerexpertise und Leseunterricht«, »Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Förderprogramme«, »Schriftspracherwerb und Analphabetismus im Jugend- und Erwachsenenalter«, »Schriftsprache und Geschlecht« sowie »Schriftspracherwerb: multilinguale und multikulturelle Aspekte« enthalten.

Die Veröffentlichung der Kongressbeiträge im Netz und in diesen Bänden wurde ermöglicht durch die finanzielle Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, dem wir an dieser Stelle herzlich danken möchten.

Berlin, im Januar 2008

Bernhard Hofmann

Renate Valtin

Grußwort

Zum 15. europäischen Lesekongress übermittle ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern meine herzlichen Grüße. Ich freue mich sehr, dass so viele Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, die mit Leseforschung befasst sind, diesmal nach Berlin gekommen sind, um unter dem übergreifenden Thema »Checkpoint Literacy« aktuelle Forschungsfragen und -ergebnisse auszutauschen und zu diskutieren.

Besonders wichtig erscheint mir dabei, dass dies nicht in dem sprichwörtlichen »Elfenbeinturm« der Wissenschaft geschieht, sondern in zweifacher Hinsicht gleichsam interdisziplinär erfolgt. Nicht nur, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über die Grenzen ihrer eigenen Disziplin hinweg eine gemeinsame Sprache finden werden - diese wird eingebettet und rückgekoppelt durch die Expertinnen und Experten, die aus verschiedenen Praxisfeldern ihre Kenntnisse und Erfahrungen einbringen. Damit zeigen Sie alle bei diesem Kongress selbst auf, worum es geht, wenn Schrift und Sprache »auf den Prüfstand« gestellt werden: Wirkliches Verstehen des geschriebenen Wortes und seine sprachliche Umsetzung in weitere Zusammenhänge.

Und dieses Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis ist dringend erforderlich, wenn es um das so wichtige Thema »Lesekompetenz« geht, vermutlich das zentrale Thema überhaupt, wenn wir Lern- und Bildungsprozesse verbessern wollen. Denn die Fähigkeit, lesen zu können, ist Voraussetzung für das Verstehen der Welt. Unser Alltag ist grundlegend geprägt durch das geschriebene Wort und daran ändert auch seine zunehmende Durchdringung mit digitalen Medien nichts. Lesen bedeutet Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt. Lernen, gar lebenslanges Lernen, ist davon abhängig, wie gut wir schriftlich fixierte Inhalte verstehen,

sie weiterdenken und in bereits Bekanntes sowie in neue Zusammenhänge einordnen können.

Nicht nur wir in Deutschland, aber insbesondere wir, sehen uns - verdeutlicht durch die Ergebnisse der internationalen PISA-Vergleichsstudien - mit der Tatsache konfrontiert, dass eine erhebliche Risikogruppe von Schülerinnen und Schülern lediglich die untersten Kompetenzstufen der Lesefähigkeit erreicht. In Deutschland sind es über 20 Prozent der 15-Jährigen, die erhebliche Schwierigkeiten haben werden, einen anerkannten Ausbildungsabschluss zu erreichen. Der Handlungsdruck ist dementsprechend groß, wollen wir hier gegensteuern und bei künftigen Generationen diese Probleme möglichst von Anfang an vermeiden.

Die für diesen Kongress gewählten Unterthemen setzen dafür exakt an den Fragestellungen an, von deren Lösungen ich mir deshalb erhoffe, dass sie die Maßnahmen des Bundes und der Länder zur Lesekompetenz und -förderung auf wissenschaftlicher Grundlage weiterzuentwickeln helfen. Ich bin sicher, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den europäischen Ländern gleichermaßen vom Austausch zum Forschungsstand über vorschulischen Schriftspracherwerb, als auch über multilinguale und multikulturelle Aspekte der Schriftsprachenkompetenz werden profitieren können.

In diesem Sinne wünsche ich dem Kongress einen guten Verlauf und allen Beteiligten und Gästen einen fruchtbaren Diskurs mit weiterführenden Ergebnissen.

Dr. Annette Schavan; MdB
Bundesministerin
für Bildung und Forschung

Grußwort

Sehr verehrte Damen und Herren,
sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Frau Valtin,

mit großer Begeisterung habe ich bei der Vorbereitung dieses Grußwortes in dem Programm der Konferenz geblättert, zu der Sie sich aus nah und fern nach Berlin an die Humboldt-Universität aufgemacht haben und zu der ich Sie nun sehr herzlich hier begrüßen darf. Denn Ihr Programm hat mir, einem Historiker und Theologen, der sich mit der Geschichte des Antiken Christentums beschäftigt, deutlich gemacht, wie zentral jenes Thema »Lesen« für seine eigene Arbeit ist. Denn es muss ja zunächst eine ganze Universität interessieren, dass über »Lesen« vertieft geforscht und nachgedacht wird. Denn aller akademischer Unterricht beruht darauf, dass die Studierenden richtig lesen lernen und die Dozenten, die es ihnen beibringen sollen, diese Kunst bereits beherrschen.

Einer meiner Tübinger akademischen Lehrer hat in der Erläuterung seiner Lehrveranstaltungen gesagt: Hier soll man lernen, richtig zu lesen. Wenn aber alle Veranstaltungen einer Universität - oder sagen wir vorsichtiger: sehr viele Veranstaltungen einer Universität - dazu dienen, »erst einmal richtig lesen zu lernen«, dann ist es essentiell notwendig zu wissen, was das ist: richtig lesen. Insofern bedauere ich, dass ich Sie zwar zur Konferenz begrüßen kann, aber zu vielen Veranstaltungen, die Sie abhalten, nicht kommen kann, obwohl es mir wohl anstehen würde, dieselben zu besuchen.

Freilich hat mich Ihr interessantes Programm darauf gebracht, noch einmal viel tiefer auch in meinem eigenen Forschungsgebiet über die Bedeutung des Lesens nachzudenken. Vor einigen Jahren habe ich in einem Auf-

satz über die Frage nachgedacht, was es eigentlich bedeutet, dass Gottesdienst für Gottesdienst und Andacht für Andacht in der christlichen Kirche - wie schon in der jüdischen Synagoge - ein biblischer Text oder mehrere biblische Texte verlesen werden. Denn anders, als es uns heute wichtig ist, ging es in der Antike offenkundig gar nicht darum, dass alle in der Kirche bzw. Synagoge Anwesenden den Text verstanden. Wir haben Berichte darüber, dass in der großen Synagoge von Alexandria die Gemeinde zwar am Abschluss der Lesung mit einem Amen antwortete, hier aber mit einem Taschentuch angezeigt werden musste, wann die Lesung beendet war. Das spricht nicht gerade dafür, dass sehr viele verstanden haben, wann die Lesung beendet war - zunächst einmal akustisch in den großen Hallenräumen etwa der Synagoge von Alexandria.

Der jüdische wie christliche Gottesdienst ist also ein Zeichen eines Lesens, eines öffentlichen Vorlesens, in dem es gar nicht auf die Verständlichkeit für alle Hörer ankommt, sondern nur für einen einzigen Hörer, für Gott selbst, der bekanntlich keine Hörprobleme hat. Ausgehend von diesen Beobachtungen müsste man, wenn man Ihr Kongressprogramm ernst nimmt, einmal viel gründlicher untersuchen, welche Bedeutung die verschiedenen Sprachen, die unterschiedlich ausgeprägte Lesefähigkeit und die sehr unterschiedlichen Erwartungshaltungen, nicht nur im christlichen Gottesdienst, sondern in den anderen Lebensvollzügen der christlichen Kirche und der jüdischen Gemeinden - und am Ende der Spätantike auch - der neu aufkommenen islamischen Bewegung haben.

Sie machen mit Ihrem Kongress darauf aufmerksam, dass dieselbe Intensität, die Sie für Fragen des Lesens in der Gegenwart verwenden, ganz gewiss auch für Fragen des Lesens in der Vergangenheit gilt. Mir scheint, dass die Kirchen-, Theologie- und Religionsgeschichte einen viel tieferen Kontakt mit der historischen Leseforschung aufnehmen wird. Ich verwende ein zweites Beispiel. In den »Bekenntnissen« des nordafrikanischen Bischofs und Kirchenvaters Augustinus wird ausgeführt, wie überrascht jener Augustinus war, als er das erste Mal den Mailänder Bischof Ambrosius am Ende des vierten Jahrhunderts in seiner oberitalienischen Bischofsstadt, näher im Bischofs- haus, besuchte, und ihn darauf leise lesend fand. Augustinus war offenbar ausschließlich ein lautes Lesen gewohnt, auch bei der privaten Lektüre. Nun haben viele Historiker aufgrund dieser Stelle geschlossen, dass man in der

Antike ausschließlich laut gelesen hat, öffentlich wie privat. Vor einigen Jahren las ich einen Aufsatz, der dieser These widersprach und Beispiele dafür zusammentrug, dass auch schon lange vor dem vierten Jahrhundert still und leise privat gelesen wurde.

Sie ahnen, welche Frage mich hier beschäftigt: Welchen Unterschied macht es denn, wenn man laut oder leise liest? Sie wissen das, vermutlich gehört eine solche Frage zu den ganz basalen Grundfragen der Leseforschung, die Sie in Ihren verschiedensten Ausprägungen repräsentieren. Ich selbst weiß das nicht. Ich sollte also wieder ausführlich bei Ihnen zuhören und versuchen, gelegentlich entsprechende Fragen zu stellen. Da ich dies nicht kann, hoffe ich, dass ich Sie ermuntern kann, an Ihren Heimatuniversitäten die Leserforschung noch sehr viel ausführlicher und sehr viel umfassender mit anderen Wissenschaften - mit scheinbaren Elfenbeinwissenschaften - zu verbinden, und nicht nur mit den großen Disziplinen, wie dies aus Ihrem Programm ersichtlich wird.

Sie merken, wie stark mich Ihr Programm dazu angeregt hat, auch meine eigenen Wissenschaften zur Leseforschung in Beziehung zu setzen. Ich hoffe also, dass von Ihrem Kongress reiche Wirkungen auf die ganze Universität, das Bildungswesen insgesamt, aber auch auf möglichst viele Einzeldisziplinen ausgehen und wünsche Ihnen für Ihren Kongress alles Gute.

Frau Valtin bittet mich auch noch sehr herzlich zu danken dem Humboldt-Quartett, das uns Mendelssohns Capriccio gespielt hat. Ich möchte den Musikern nicht nur danken, sondern sie auch vorstellen: Volker Haigis und Miriam Götze an der Violine, Anicia Timberlake an der Viola und Katja Kerstiens am Cello. Und ich spreche in Ihrer aller Namen, wenn ich ihnen ganz herzlich danke und Ihnen nun einen fröhlichen und vergnüglichen Auftakt Ihres Kongresses wünsche.

Prof. Dr. Dr. h.c. Christoph Markschies
Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin





Hauptvorträge



Wie kann man Schüler und Schülerinnen für das Lesen motivieren?

Pirjo Linnakylä*

Zur Bedeutung der Lesemotivation

Aus den Ergebnissen der verschiedenen internationalen Lesestudien wird deutlich, dass affektive, soziale und kulturelle Faktoren ein größeres Gewicht in der Erforschung und der Entwicklung von Lesekompetenz verdienen (Elley 1994, OECD 2002). Die Ergebnisse von PISA 2000 zeigen, dass die Lese-

Reading literacy performance and socio-economic background by level of reading engagement

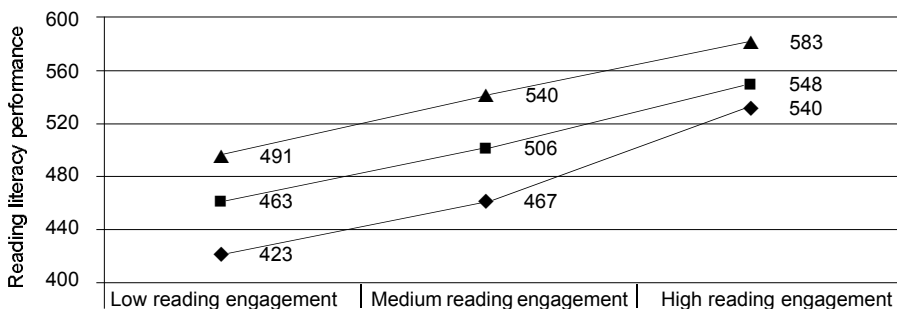


Abb. 1: Zusammenhang der Ergebnisse im Lesen mit der Lesemotivation und dem sozialen Hintergrund in PISA 2000 (OECD 2002)

- ▲ High socio-economic background
- Medium socio-economic background
- ◆ Low socio-economic background

leistung in starkem Maße zusammenhängt mit dem Lese-Interesse, dem Leseselbstkonzept und dem Leseverhalten. In manchen Ländern ist dieser Zusammenhang sogar enger als der zwischen der Leseleistung und der sozialen

* Übersetzt von Renate Valtin

Herkunft (s. Abb.1; OECD 2002; Linnakylä et al. 2004, 2006). Jugendliche, die sich innerhalb und außerhalb der Schule viel mit dem Lesen beschäftigen, schaffen sich selbst günstige Gelegenheiten zum Lernen (Guthrie & Wigfield 2000).

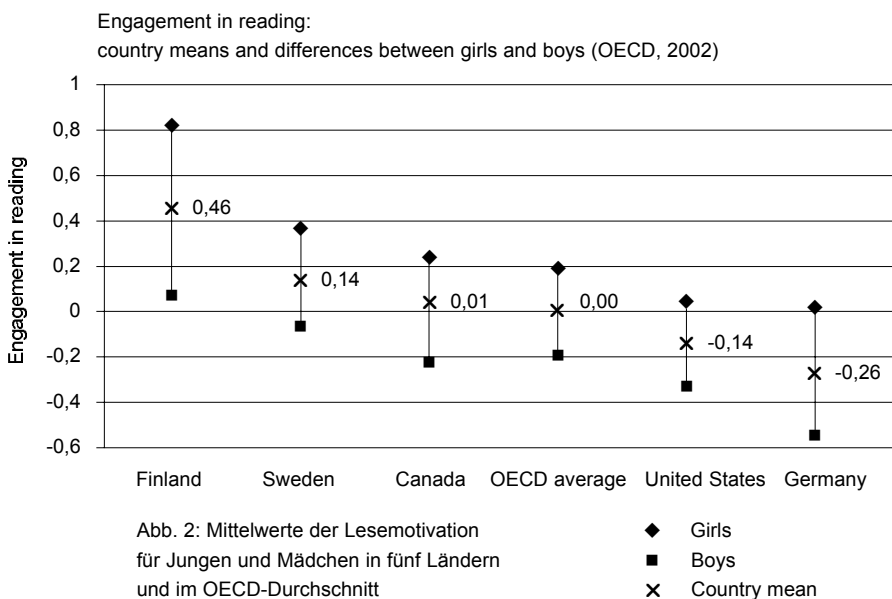
Lese-Interesse und Lesemotivation sind jedoch nicht nur ein bedeutender und mächtiger Prädiktor der Lesekompetenz, sondern auch ein wichtiges Ziel an sich, denn engagiertes Lesen fördert nicht nur die Entwicklung der Leseleistungen, sondern erhöht auch die Freude an interessanten und aufregenden Texten und führt zu einer Bereicherung des Wissens über kulturelle und soziale Aspekte des menschlichen Lebens. In der Lesemotivation verschmelzen affektive, sozio-kulturelle und kognitive Aspekte des Lesens. Engagierte Leser sind intrinsisch motiviert und selbstgesteuert, erwerben durch Lektüre neues Wissen, verwenden wirksame Lesestrategien und unterhalten sich mit anderen Personen über Gelesenes. Engagierte Leser sind aktiv, ausdauernd, verfolgen verschiedenartige Leseaktivitäten und beschäftigen sich mit unterschiedlichen Textsorten (Guthrie et al. 2004). Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass Lese-Interesse aus verschiedenartigen Facetten besteht: intrinsische Motivation, die Erfahrung der Bedeutsamkeit bestimmter Themen oder Texten, selbstgesteuerte Lese-Aktivitäten, Selbstwirksamkeit bzw. der Glaube, dass es möglich ist, lesen zu lernen und Erfolg zu haben, soziale Interaktion beim Austausch über Wissen und Erfahrung, Konzentration und Ausdauer, die häufig erforderlich sind, um sich die Bedeutung eines Textes zu erarbeiten (Assor et al. 2002; Csikszentmihalyi 1997; Guthrie & Davis 2003; Guthrie et al. 2004).

Lesemotivation in PISA

In PISA 2000 wurde die Lesemotivation erhoben und nach der Lesefreude, dem Interesse und den verschiedenen Leseaktivitäten gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation in jedem der teilnehmenden Länder signifikant positiv mit der Leseleistung korreliert (OECD 2001, 2002). Die finnischen Jugendlichen, deren Leseleistung am besten unter allen teilnehmenden Staaten ist, haben auch die höchste Lesemotivation. So geben in Finnland 41 Prozent der Jugendlichen an, dass Lesen eines ihrer liebsten Hobbys sei, und 78 Prozent sagen, dass sie fast täglich einige Zeit zu ihrem Vergnügen läsen.

In Finnland liegt der Prozentsatz der Jugendlichen, die überhaupt nicht zum Vergnügen lesen, bei 22 Prozent, während die entsprechenden Zahlen in Schweden und Deutschland 36 bzw. 42 Prozent betragen. Die finnischen Jugendlichen sind auch die eifrigsten Leser von Zeitungen und berichten häufiger als die Jugendlichen aus anderen Staaten, dass sie sich Bücher aus Büchereien ausleihen (OECD, 2002).

Die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern erweisen sich sowohl beim Lese-Interesse (s. dazu Abb. 2) als auch bei der Leseleistung in jedem Land als beträchtlich. Zusätzliche Analysen erbrachten, dass die Geschlechterunterschiede in der Leistung sich zumindest in den nordischen Ländern bedeutsam verringern, wenn man das Lese-Interesse statistisch herausrechnet (Linnakylä & Malin 2003). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass wir die Leistungsunterschiede in der Leseleistung zwischen den Geschlechtern nur dann erfolgreich reduzieren können, wenn es uns gelingt, die zumeist ungünstigen motivationalen Einstellungen der Jungen zum Lesen zu beeinflussen, so dass auch die Jungen das Lesen als ein vergnügliches Hobby betrachten und nicht nur als eine Zeitverschwendung oder ein Mittel, um Informationen aufzufinden.



Finnische Schulen, an denen die Schriftkultur besonders gefördert wird

Wie kann man Schüler und Schülerinnen zum Lesen motivieren und begeistern? Um diese Frage zu beantworten, habe ich auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse in Finnland eine Studie durchgeführt und drei Schulen für eine gründlichere Untersuchung ausgewählt. Diese drei Schulen gehören zu denen, die mit ihrer durchschnittlichen Leseleistung und der Lesemotivation zu den zehn besten finnischen Schulen insgesamt zählen. Zudem sind an diesen Schulen keine Unterschiede in der Lesemotivation zwischen Jungen und Mädchen aufzufinden. Ziel der Studie war es herauszufinden, welche pädagogischen Praktiken an diesen Schulen zu diesen außergewöhnlichen Leseleistungen geführt haben können. Dazu führte ich Interviews mit den Lehrpersonen, die außerdem schriftliche Berichte über ihren Unterricht und ihre pädagogische Arbeit anfertigten. Das folgende Schaubild verweist auf die wichtigsten Merkmale, welche die Lehrer in ihrer Muttersprache Finnisch in ihrer pädagogischen Arbeit hervorheben:

-
- a. Lappland (2 Lehrer):** Verbindung zwischen Lernen und realem Leben, authentische Texte, Schwerpunkt Literatur; Integration von Lesen und Literatur in andere Schulfächer (Geschichte und Gesellschaftskunde); Autonomie des Lehrers, flexible Lehrpläne; autonome Lehrer mit flexiblem Curriculum; eigenes Interesse der Lehrer am Lesen und an Literatur.
 - b. Ostfinnland (3 Lehrerinnen):** Wertschätzung von Lesen und Literatur an der ganzen Schule, Kooperation von Eltern und Bibliothek, organisierte Zusammenarbeit, strukturierter Lehrplan, hohe Erwartungen; praktische Übungen; anregende, lustige und abenteuerliche Klassen(raum)aktivitäten; kühne und kritische Reflexionen und Diskussionen, Vergleich von Büchern und Filmen; Auswahl der Bücher durch die Schüler; kleine Wettbewerbe; individuelle und Gruppenprojekte; Testkonstruktion durch Lehrer; Vertrauen und Erfolg.
 - c. Zentralfinnland (1 Lehrer):** Überzeugung, dass es keine »schwachen« Schüler gibt; Selbstwirksamkeit als Hauptentwicklungsziel, Zeit fürs Lesen; kein Bloßstellen, sondern Respekt; unterhaltsame Texte, Auswahl durch Schüler, anregende Bücherlisten, persönliche Empfehlungen, interessante Einführungen, anregende Diskussionen, Loben kritischer Reflexionen, individuelle Unterstützung und Anleitung.

Schaubild 1: Hauptmerkmale der drei erfolgreichen Schulen

Obwohl es zwischen diesen drei Schulen zahlreiche Unterschiede im Unterricht gab, konnten auch gemeinsame Merkmale gefunden werden. In allen Schulen wurde hervorgehoben, dass das Interesse der Schüler und ihre Auswahl von Büchern und authentischen Texten mit ihrem realen Leben zutun haben sollte. Gemeinsam war ihnen auch Interesse der Lehrer an Büchern und an Literatur und das Zutrauen in die Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn die Lehrer die Auswahl der Bücher durch die Schüler hervorhoben, so lieferten sie ihnen jedoch auch Listen mit interessanten Büchern oder anderen Texten zu verschiedenen Themen, Textgattungen oder Bereichen. Die Lehrer teilten auch den Glauben, dass die Selbstwirksamkeit, die Motivation und die Leistung der Schüler in der Schule gesteigert werden können (Lötjönen, Piskonen & Sorjonen 2004; Pollari 2004).

Individuelle Unterstützung für schwache und bedürftige Schüler und Schülerinnen

Allen Schülern einen gleichen Zugang zur Bildung zu eröffnen und Hindernisse zu beseitigen, die dem Lernen entgegenstehen, sind seit langem Prinzipien der nordischen Bildungspolitik (Husén 1972, 1974). Gute Leistungen zu erreichen und gleichzeitig Unterschiede in den Leistungsergebnissen gering zu halten ist ein Hauptziel, das auch recht gut in Finnland erreicht wird (Lie & Linnakylä 2004).

Die hohe Qualität und die vergleichsweise hohe Gleichheit in der grundlegenden Bildung verdanken sich einem öffentlich finanzierten, nicht selektiven und integrativen Schulsystem, in dem es kein Sitzenbleiben und keine Einteilung in leistungshomogene Gruppen gibt. Das vorherrschende Prinzip ist, dass die Schule offen ist für alle Kinder, unabhängig von Geschlecht, Wohngegend, Sprache oder sozio-ökonomischem Hintergrund. Das finnische Schulsystem zeichnet sich auch aus durch die Inklusion der Sonderpädagogik, die Integration von ethnischen oder sprachlichen Minderheiten sowie durch besondere Anstrengungen, Lernschwierigkeiten zu beheben und zu verhindern (Linnakylä 2004).

Die finnische Strategie mit dem Ziel, Schüler und Schülerinnen aus ungünstigen Milieus zu unterstützen und den Anteil von Lernschwierigkeiten so gering wie möglich zu halten, hat sich als erfolgreich erwiesen, wie die

Befunde aus PISA zeigen. So gibt es nur eine geringe Leistungsschere zwischen den guten und schwachen Lesern (OECD 2001, 2004). In der Lesekompetenz ist die Standardabweichung der Testwerte der finnischen Schüler in PISA 2000 die zweitkleinste und in PISA 2003 die kleinste von allen OECD Ländern. Zudem ist die Anzahl der Jugendlichen mit schwachen Leseleistungen - mit einer Leistung auf bzw. unter Kompetenzstufe 1 - in Finnland signifikant geringer (bei PISA 2000 und 2003 mit jeweils 7% und 6%) als in den anderen OECD-Staaten (durchschnittlich 18% und 19%). In der Tat scheint es ein besonderes Merkmal des finnischen Lesekompetenzprofils zu sein, dass die Jugendlichen mit den niedrigsten Werten immer noch besser lesen als ihre Mitschüler in anderen OECD-Staaten. Dies trifft auch zu für die Mathematik und die Naturwissenschaften. Der Unterschied zwischen den Leistungsbesten in Finnland und den anderer OECD-Staaten ist demgegenüber weniger ausgeprägt.

PISA 2000 und 2003 zeigen auch, dass in Finnland der Einfluss sozio-ökonomischer Faktoren auf die Lesekompetenz relativ gering ist im Vergleich zu anderen OECD-Staaten (OECD 2000, 2004). Die Unterschiede zwischen Schulen in Finnland sind entsprechend die geringsten in OECD-Staaten (Malin 2005). Darüber hinaus erreichen selbst die finnischen Schulen mit den niedrigsten Leistungen den OECD-Durchschnitt im Lesen und in Mathematik (OECD, 2004).

Eine geringe Variation zwischen den Schulen ist ein charakteristisches Merkmal aller skandinavischen Länder, und insbesondere von Finnland (Malin 2005). Demgegenüber ist in Ländern, in denen die Schüler in einem frühen Alter in verschiedene Schularten und hierarchische Schulformen aufgeteilt werden, die Variation viel ausgeprägter. Dies ist deshalb ein bedeutungsvolles Ergebnis, weil PISA darauf verweist, dass eine geringe Variation zwischen den Schulen einer der Schlüsselfaktoren ist, der mit hoher Leistungsfähigkeit zusammenhängt. Die Befunde sind sehr ermutigend für Finnland, wo Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen verschiedenen Regionen und zwischen ländlichen und städtischen Schulen gering ausfallen (Väljärvi & Linnakylä 2002). In Finnland macht es offenbar keinen Unterschied, wo ein Schüler wohnt oder welche Schule er besucht. Die Lernmöglichkeiten sind im Land überall die gleichen, ob der Schüler nun im hohen Norden, in ländlichen Gebieten im Osten oder in der Hauptstadt Helsinki lebt.

Wenn auch die Unterschiede in der Leseleistung zwischen den finnischen Schulen gering sind, gibt es doch Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen in einer Schule. Die hervorstechendsten Unterschiede sind die zwischen den Geschlechtern. Tatsächlich weist Finnland bei PISA 2000 den größten Geschlechterunterschied und bei PISA 2003 den viertgrößten Unterschied der beteiligten Staaten auf (OECD 2001, 2004). Zudem scheint sich der Geschlechterunterschied, wie die früheren internationalen Lese-Studien belegen, nicht nur in Finnland, sondern auch in anderen skandinavischen Ländern und anderen OECD-Staaten vergrößert zu haben (Linnakylä & Malin 2003, Roe & Taube 2003).

Auch in Finnland gibt es schwache Leser

Um herausfinden, welches die schwachen Leser in Finnland sind und welche Risikofaktoren damit verbunden sind, haben wir die finnischen Ergebnisse von PISA 2000 mithilfe logistischer Regressionsmodelle auf zwei Ebenen analysiert (Linnakylä et al. 2004). Dabei verglichen wir zwei Gruppen von Jugendlichen: mit geringer Leseleistung (auf/unter Lesekompetenzstufe 1) und mit durchschnittlicher Leseleistung (Kompetenzstufen 2, 3 und 4). Wie die Ergebnisse belegen, steigt das Risiko, zur Gruppe der leseschwachen Jugendlichen zu gehören, mit folgenden Merkmalen:

Es handelt sich um einen Jungen.

Die Eltern sind außerhalb Finnlands geboren.

Die Familiensprache ist nicht die Sprache des PISA-Tests.

Das Kind lebt in einer Eineltern-Familie.

Der sozio-ökonomische Status der Eltern ist gering.

Das Kind hat viele Geschwister.

Die kulturelle Kommunikation zu Hause ist nicht sehr ausgeprägt.

Das Kind hat kein ausgeprägtes Lese-Interesse.

Die Lesematerialien sind nicht mannigfaltig.

Der Schüler spielt exzessiv Computerspiele.

Der Schüler verspürt einen hohen Leistungsdruck und Ängstlichkeit.

Das Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten ist gering ausgeprägt.

Der Jugendliche hat nicht die Absicht, ein Studium aufzunehmen.

Der Schüler schwänzt gelegentlich die Schule.

In einer zweiten Studie (Linnakylä et al. 2006) bezogen wir die Ergebnisse von PISA 2003 ein und verglichen die Gruppe der schwachen Leser (auf bzw. unter Kompetenzstufe 2, d.h. etwa 20 % der Schüler) mit der Gruppe der leistungsstarken (auf Kompetenzstufe 5, 4 und 3). Die Ergebnisse zu den Faktoren, die das Risiko erhöhen, zur Gruppe der Leistungsschwachen zu gehören, sind vergleichbar mit denen der ersten Studie. Migrationshintergrund, geringe Lesemotivation, Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht, niedriger sozio-ökonomischer Status, Fehlen von pädagogischen und kulturellen Ressourcen in der Familie, negative Einstellungen zur Schule und geringe Bildungsaspiration erhöhen das Risiko, schwache Leistungen zu erbringen, auch wenn andere Faktoren statistisch kontrolliert werden. Das Risiko, schwache Leistungen zu erbringen, ist bei Kindern mit Migrationshintergrund neunmal so hoch wie bei anderen Jugendlichen.

***Lesendes Finnland* - ein nationales Leseprojekt**

Der Ausgangspunkt des Projekts »*Lesendes Finnland*« war die Beobachtung, dass etwa ein Fünftel der Schüler und Schülerinnen an finnischen Schulen als schwache Leser angesehen werden können, sofern man als Kriterium die hohen Anforderungen (über Kompetenzstufe 3) einer Wissensgesellschaft verwendet (Lappalainen 2001). Das Lese-Projekt wurde von 2001 bis 2004 vom *Finnish National Board of Education* (FNBE) durchgeführt. Etwa 70 der insgesamt 450 Gemeinden nahmen teil. Das ehrgeizige Ziel dieses Projekts war es, in einer gemeinsamen Anstrengung der Schule die Lesekompetenz der Schüler und Schülerinnen in allen Schulklassen zu verbessern. Während des Projekts richteten die Lehrer ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Verbesserung des reflektierten und kritischen Lesens, auf die Entwicklung der Schulbüchereien und die Zusammenarbeit der Schulen mit den Gemeindebibliotheken. Neue pädagogische Methoden wurden gewählt, um das Lese-Interesse zu fördern, vor allem dasjenige der Jungen, und die Schüler wurden ermuntert, verschiedene Texte für unterschiedliche Zwecke zu lesen (Sinko 2007).

Ein besonderer Schwerpunkt waren die Schulbüchereien. Finnland hat eines der besten Netzwerke von öffentlichen Büchereien auf der Welt, und die Finnen schätzen und lieben ihre Büchereien; gleichzeitig sind aber die meisten Schulbüchereien recht spärlich ausgestattet (Linnakylä & Sulkunen

2004). An den teilnehmenden Schulen bemühten sich die Lehrer, die Schulbücherei zu verbessern, damit die jungen Leser einen besseren Zugang zu Büchern erhielten und ihre Fähigkeiten der Informationsaufnahme und Kommunikation verbessern konnten, so dass auch ihre Lese- und Schreibleistungen davon profitierten. Der interessanteste Aspekt dieses Projekts war jedoch die Förderung der Jungen und ihrer Lesemotivation. Warum Jungen? Weil, wie oben schon beschrieben, Finnland in der Lesekompetenz die größte Leistungsschere zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen aufweist (Linnakylä & Sulkunen 2002). Der ursprüngliche Plan, die besonders talentierten Leser zu fördern, ließ sich nicht verwirklichen, da die finnischen Schulen und Lehrkräfte sich stärker um die schwachen Leser kümmern. Von den begabtesten Schülern zu reden hat in Finnland einen elitären Beigeschmack. In den letzten Jahren ist allerdings eine lebhaft Diskussions über die Bedürfnisse von Hochbegabten entstanden und darüber, wie man im Unterricht am besten auf sie eingeht (Sinko 2007).

Die folgenden Beispiele beziehen sich auf einige pädagogische Maßnahmen aus dem Projekt *Lesendes Finnland*, wie sie von Pirjo Sinko (2007), dem Koordinator aus dem *Finnish National Board of Education*, beschrieben werden.

Entwicklung der Lesekompetenz in allen Schulfächern

Im Projekt *Lesendes Finnland* wurde das Motto »Alle Lehrer sind Leselehrer« zum Leitprinzip. Die Fachlehrer wurden angeregt, in ihrem Unterricht viel lesen zu lassen, Empfehlungen für weitere Lektüre zu ihren Fachgebieten zu geben und als erwachsener Leser ein Vorbild für die Schüler abzugeben. Sie wurden in ihren Fachgebieten dazu ausgebildet, den Schülern Anleitungen zu geben, wie man Texte ertragreich lesen kann.

Da das Projekt zu einer Zeit durchgeführt wurde, in der neue nationale und örtliche Curricula entwickelt wurden, bestand die Hoffnung, dass einige Ziele dieses Projekts, besonders im Hinblick auf die Inhalte des Lesens und Schreibens, fächerübergreifend in den neuen Curricula berücksichtigt werden. Und es scheint, dass zumindest in den teilnehmenden Schulen der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz als fächerübergreifende Aufgabe der ganzen Schule angesehen wird.

Verbesserung der Schulbüchereien und Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Schulbüchereien und öffentlichen Büchereien

In der ersten Projektphase entwickelten die Lehrer einen strategischen Plan, um ihre Schulbücherei schrittweise zu verbessern, wobei die erfahrensten Lehrer die weniger erfahrenen berieten. Der erste, schwierige, Schritt bestand darin, alle alten ausgedienten Bücher wegzuerwerfen, denn sie hinderten Kinder daran, interessante Bücher zu finden. Danach mussten die Schulen Geld auf-treiben, um aktuelles und interessantes Lesematerial beschaffen zu können. Alle Bücher und Materialien wurden in einer Datenbank katalogisiert. Neue Bücherregale, bequeme Stühle und gute Beleuchtung wurden benötigt. Die Schulbüchereien erhielten Computer, einen für den Bibliothekar, ein paar wei-tere für die Schüler und Schülerinnen. Ein Internetzugang wurde eröffnet. Die Modernisierung der Schulbüchereien war und ist eine herausfordernde Aufgabe. Einige der teilnehmenden Schulen organisierten Ausstellungen, Wettbewerbe, Kampagnen, Themenwochen und Autorenbesuche in ihren Schulbüchereien, und viele Schulbüchereien erhielten neue attraktive Namen.

Eines der Ziele des Projekts war es, neue und abwechslungsreiche Methoden des Lese- und Literaturunterrichts zu erproben. Dies ist den meis-ten Schulen gelungen. Lehrer tauschen sich über neue Ideen und bewährte Maßnahmen aus. Autorenbesuche sind keine Seltenheit und die Schüler bereiten sich darauf systematisch vor. Die Besuche wurden vielseitiger, z.B. durch die Durchführung von Workshops mit den Schriftstellern.

Bessere und wirksamere Lernmethoden, z.B. das paarweise Lesen, Leseportfolios sowie das Veröffentlichen der Werke von Schülern und Studenten wurden eingeführt. Alle Methoden, durch die Texte in Aktionen umgewandelt oder in andere künstlerische Formen überführt werden, erfreuen sich besonderer Beliebtheit unter Schülern. Das bedeutet: Eine Geschichte, die Schüler zunächst lesen, wird in ein Bild, einen Comic, ein Theaterstück oder Video umgewandelt.

In einem früheren Projekt hatten Lehrer und Bibliothekare ein Lite-raturdiplom entwickelt, das dazu beitragen soll, die Kenntnis von und das Interesse an Literatur zu vertiefen. Ursprünglich war das Diplom für hochbe-gabte Leser gedacht. Im Projekt *Lesendes Finnland* fand dieses Diplom aber

eine größere Verbreitung. Schulen stellten ihre eigenen Leselisten für unterschiedliche Altersgruppen zusammen, entwickelten Vergabekriterien und stellten wunderschöne Zertifikate für die Schüler her. In der Gruppe, die sich besonders um Jungen kümmerte, wurde das Diplom so geändert, dass es sich auch auf das Lesen von Sachtexten bezog. Das Buch *A Good School Library* (Frantsi, Kolu & Salminen 2002) enthält Vorschläge zur Verbesserung von Schulbüchereien.

Verschiedene Textsorten lesen und schreiben und Lernen durch Schreiben in allen Schulfächern

Die besten Ergebnisse wurden im Projekt *Lesendes Finnland* erzielt, wenn Schreiben sich auf reale Schreibanlässe des täglichen Lebens bezog und wenn die von den Kindern verfassten Texte sich an reale Personen richtete. Im Norden Finnlands begann eine kleine Dorfschule eine Zusammenarbeit mit der örtlichen Zeitung. Die Zeitung lud die Schüler und Schülerinnen ein, Texte zu schreiben, und stellte für diesen Zweck eine ganze Seite der Zeitung zur Verfügung. Die Texte wurden der Zeitung per e-mail übermittelt. Häufig wurden die Texte mit Fotografien versehen. Ein Ergebnis dieses Projekts war, dass Fotografieren ein beliebtes Hobby in dieser Klasse wurde.

Die Zusammenarbeit mit der Zeitung motivierte die Kinder auch dazu, sie zu lesen. Der Medienunterricht erhielt einen bedeutsamen Anstoß, als ein Reporter der Zeitung die Schule besuchte, um über das Projekt zu berichten, und Kinder interviewte. Nach seinem Besuch diskutierten die Schüler darüber, wie ein solcher Bericht wohl aussehen würde, und später verglichen sie ihre Erwartungen mit dem Bericht, der dann tatsächlich erschien. Nach Auskunft der Lehrer motivierte die Zusammenarbeit mit der örtlichen Zeitung auch die schwächsten Leser und Schreiber dazu, eifrige Textproduzenten zu werden.

Die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Jungen

Die »Schreibschule« der Jungen war eine Maßnahme, um Jungen mit schwachen Lese- und Schreibfähigkeiten zu motivieren. Ein bekannter männlicher Schriftsteller besuchte dazu die Schule und entwickelte gemeinsam mit den Jungen den Beginn einer Geschichte. Das beanspruchte zwei oder drei Tage,

an denen die teilnehmenden Schüler vom Regelunterricht befreit waren, um sich ganz auf das Ideensammeln und Schreiben der Geschichte konzentrieren zu können. Der Autor gab Rückmeldungen, die sich auf Inhalt und Gestaltung bezogen; Rechtschreibung spielte in dieser Phase keine Rolle. Nach diesen einführenden Tagen konnte die Aufgabe im Internet weitergeführt werden, und der Autor gab Rückmeldungen in Form von Videokonferenzen. Weil Jungen das Schreiben per Hand oft als mühsam empfinden, durften sie den Computer benutzen. Das erhöhte nicht nur die Motivation der Jungen, Texte zu schreiben, sondern auch, sie zu veröffentlichen. Mit Zunahme der Motivation zum Schreiben erhöhte sich auch die Motivation, literarische Texte zu lesen. Das Projekt wurde unterstützt durch die finnische Kulturstiftung, die die Bezahlung der Autoren übernahm.

Jungen bereitet das handelnde Lernen Spaß, denn sie brauchen Bewegung - auch während des Lese- und Literaturunterrichts. Um diesem Bedürfnis entgegenzukommen, fanden an den Schulen alle möglichen Aktivitäten statt: Rollenspiele, Aufzeichnungen mit einer Videokamera usw. Die erfahrenen Lehrer merkten aber, dass es wichtig ist, den Jungen klare Ziele zu setzen. Um eine größere Anzahl von Jungen zum Lesen anzuregen, muss auch die Anziehungskraft der Schulbüchereien erhöht werden, zum Beispiel durch Lesematerialien, die Jungen interessieren, wie Fantasie- oder Science-Fiction-Geschichten und durch eine attraktive Gestaltung der Buchauslagen (Sinko 2007).

Das häufige Lesen von Zeitungen kann die Lesekompetenz fördern

Zeitschriften sind ein integraler Bestandteil des finnischen Lese-Interesses. Das Lesen von Neuigkeiten und von Comics gehört zu den morgendlichen Ritualen der meisten Finnen, bevor sie zur Schule oder Arbeit aufbrechen. Wie die Menschen in den anderen skandinavischen Ländern lesen die Finnen regelmäßig Zeitung. Wie verschiedene Studien belegen, lesen sowohl Alte als auch Junge, Männer und Frauen, aus städtischen und ländlichen Gegenden (Kärki 2005; Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen 2000).

Auch die kleinen Finnen lesen eifrig Zeitung. Dies war eines der Ergebnisse einer nationalen Studie, die in Zusammenhang mit PISA 2003 durchgeführt wurde (Linnakylä & Malin 2006). In dieser Untersuchung wurde

erhoben, wie häufig Jugendliche Zeitung lesen und in welchem Zusammenhang dies mit den Leistungen im Lesen, in Mathematik, Naturwissenschaften und beim Problemlösen steht. Es stellte sich heraus, dass 59 Prozent der 15-Jährigen mehrmals pro Woche Zeitung lesen und 26 Prozent mehrmals im Monat. Allerdings ist auch zu bemerken, dass 15 Prozent der Jugendlichen nur einmal im Monat Zeitung lesen und zwei Prozent von ihnen geben an, niemals Zeitung zu lesen.

Ein Vergleich der PISA-Ergebnisse von 2000 und 2003 zeigt, dass sich diese günstige Situation nicht wesentlich geändert hat. Im Jahr 2000 lag die Prozentzahl der Jugendlichen, die mehrmals wöchentlich Zeitung lasen, bei 61 Prozent, während 24 Prozent mehrmals im Monat Zeitung lasen. Das heißt, die Gesamtanzahl der häufigen Zeitungsleser ist unverändert. Auch die Anzahl derjenigen, die niemals Zeitung lesen, ist gleich geblieben. Im Vergleich mit den OECD-Mittelwerten von 2000 erwiesen sich die finnischen Jugendlichen signifikant häufiger als aktive Zeitungsleser. Entsprechend lag die Zahl derjenigen, die niemals oder höchst selten Zeitung lesen, klar unter dem OECD-Durchschnitt.

Das Zeitungslesen scheint die Gleichheit zu fördern. So gibt es hier beispielsweise keine Geschlechterunterschiede. Die Anzahl der häufigen Zeitungsleser war bei männlichen und weiblichen Jugendlichen gleich hoch, was auch deshalb bemerkenswert ist, weil in den anderen OECD-Staaten die weiblichen Jugendlichen im Durchschnitt seltener Zeitung lesen als die männlichen (OECD 2002). In dieser Studie ergab sich kein Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischen Merkmalen und der Häufigkeit des Zeitungslesens. Jugendliche der höchsten und der niedrigsten sozialen Gruppe waren gleichermaßen häufig Zeitungsleser. Allerdings erwies sich der Bildungsstand der Eltern als bedeutsam, denn Jugendliche, deren Eltern nicht über einen Sekundarabschluss verfügten, lasen am seltensten Zeitung. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse dieser nationalen Auswertung der PISA-Daten (Linna-kylä & Malin 2006), dass ein klarer Zusammenhang besteht zwischen dem regelmäßigen Zeitungslesen und den Leistungen in allen Bereichen, die bei PISA gemessen werden (s. Abb. 3). Dies ist natürlich nicht überraschend, denn PISA erfasst mit dem Konzept von Lesekompetenz Fähigkeiten, die im alltäglichen Leben gebraucht werden, und weniger solche, die in unserem nationalen Curriculum betont werden, wo die Literatur verständlicherweise

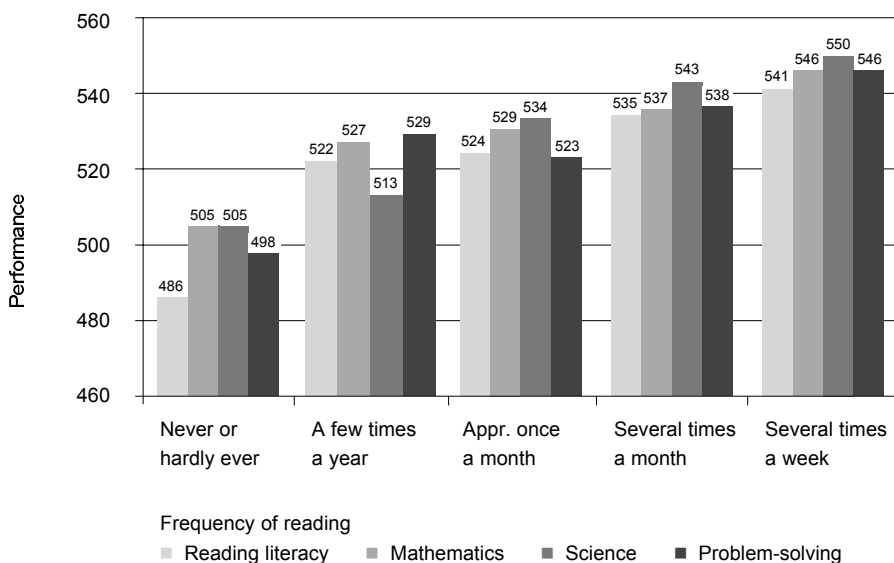


Abb. 3: Abschneiden in den PISA-Tests (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Problemlösen) und Häufigkeit des Zeitungslesens

eine große Rolle spielt. Da eine der Leitideen von PISA Authentizität von Texten ist, bilden Zeitungstexte und vergleichbare Aufgaben einen wichtigen Teil der Lesetests. Jugendliche, die daran gewöhnt sind, außerhalb der Schule Zeitungen und andere Texte des alltäglichen Lebens zu lesen, schneiden in den PISA-Tests besser ab, weil diese Textsorten ihnen bekannt sind. Nicht überraschend erzielen also die Jugendlichen die besten Lesewerte, die regelmäßig mehrmals pro Woche Zeitung lesen. Selbst diejenigen, die nur mehrmals monatlich Zeitung lesen, erbringen noch bessere Lesewerte als der Durchschnitt der Jugendlichen in den anderen OECD-Staaten. Andererseits zeigen diejenigen, die kaum oder gar nicht Zeitung lesen, die schlechtesten Werte im Lesetest und liegen noch unterhalb des OECD-Durchschnitts.

Wenn man diese Zusammenhänge interpretiert, muss allerdings beachtet werden, dass die Beziehungen vielfältig sind. Jugendliche mit solidem Grundwissen und guten Kenntnissen werden vermutlich Zeitungstexte besser verstehen und sind motivierter, sie zu lesen, als Jugendliche mit geringem Wissen, die das Zeitungslesen mühsamer finden. Hinzu kommt, dass das

Zeitungslesen den Jugendlichen zu allgemeinem und spezifischen Wissen verhilft und dadurch das Lernen in vielen Fächern fördert. Natürlich ist das Zeitungslesen nur einer von vielen Faktoren, die die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen begünstigen - neben vielen anderen kulturellen Faktoren und Kontextbedingungen, seien sie formell oder informell.

Schüler und Schülerinnen brauchen Unterstützung, Anleitung und Ermutigung

Es gibt einige Faktoren, die die Entwicklung der Lesekompetenz begünstigen bzw. verhindern können, auf welche die Schule keinen großen Einfluss hat. Diese betreffen beispielsweise die Familienstruktur, den Migrationshintergrund und sozio-ökonomische Faktoren. Daneben gibt es Faktoren, auf welche die Schule Einfluss nehmen kann, wie das Lese-Interesse und Maßnahmen, welche die Lesemotivation fördern können. Die Berücksichtigung dieser Maßnahmen kann zumindest bewirken, dass die Einflüsse der familiären Herkunft, seien es sozio-ökonomische, ethnische oder kulturelle, abgeschwächt werden (Linnakylä et al. 2004; Linnakylä et al. 2006).

Zugegeben, es ist schwierig, das Selbstbild und die Selbstwirksamkeit von unmotivierten und schwachen Lesern zu stärken, wenn sie fast nur negative Lernerfahrungen gemacht haben. Es ist aber offensichtlich, dass man auch diesen Jugendlichen Erfahrungen erfolgreichen Lernens ermöglichen kann, indem man ihre Interessen berücksichtigt, ihre Motivation aufbaut, ihnen wirksame Lernstrategien nahe bringt und unterstützende Lernumgebungen bietet (Guthrie & Davis 2003). Purer Leistungsdruck und Forderungen nach mehr Anstrengung bewirken nichts (Linnakylä et al. 2004). Bessere Ergebnisse können erzielt werden, wenn man das Interesse der schwachen Leser und ihre Lesemotivation fördert. Wenn Schüler und Schülerinnen sich innerhalb und außerhalb der Schule mehr mit Lesen beschäftigen, dann schaffen sie sich selbst Lerngelegenheiten, die mehreren Schuljahren entsprechen können. Auf diese Weise können Lese-Interesse und Leseverhalten auch ein geringes Familieneinkommen oder ein bildungsfernes Milieu kompensieren (Guthrie & Wigfield 2000; Guthrie et al. 2006).

Schwache Leser brauchen nicht nur affektive und kognitive, sondern auch soziale und kulturelle Unterstützung. Eine derartige Unterstützung kann

darin bestehen, dass die Neugier oder Wissbegierde auf ein bestimmtes Thema in einer vergnüglichen alltäglichen Interaktion geweckt wird, dass die Schüler sich selbst interessante und aufregende Lesematerialien auswählen, dass sie bedeutsame literarische Erfahrungen machen können und Aufgaben gemeinsam mit anderen ausführen. Gleichzeitig fördern derartige Maßnahmen die Entwicklung wirksamer kognitiver und metakognitiver Strategien (Guthrie et al. 1996; Guthrie & Wigfield 2000; Guthrie et al. 2006; Linnakylä 2000), die im Fachunterricht, aber auch in einem auf Autonomie und Selbstwirksamkeit abzielenden Unterricht gefördert werden können (Lutz et al. 2006).

In einer unterstützenden Schule ist es wichtig, auf die Stimmen der Schüler und Schülerinnen zu hören (Assor et al. 2002; McCombs 1996). Wenn Schüler danach gefragt werden, was ihnen in der Schule gefällt, beziehen sie sich am häufigsten auf soziale Situationen, in denen sich Personen umeinander kümmern und zuhören, ehrlich und offen sind, andere verstehen und respektieren - auch die schwachen Schüler tun dies. Wenn Schüler danach gefragt werden, was eine Schule ausmacht, an der sie gern lernen, äußern sie am häufigsten, dass sie sich Lernaktivitäten wünschen, die bedeutsam und erfreulich sind und die eine Balance zwischen Herausforderung und Erfolgchancen bieten (Csikszentmihalyi 1997).

Im Lichte der neueren Ergebnisse stellt die Förderung der Lesemotivation von Jungen eine besondere Herausforderung an die Pädagogik, denn die Jungen sind deutlich überrepräsentiert unter den leistungsschwachen Kindern und Jugendlichen. Offensichtlich werden zumindest in den nordischen Ländern Lese-Interesse und -motivation als Merkmale einer weiblichen Kultur betrachtet. Wenn die Einstellungen der schlecht lesenden Jungen tatsächlich so negativ sind, dass sie nur lesen, wenn sie dazu gezwungen werden und dass sie Lesen als Zeitverschwendung ansehen, dann besteht gewiss die Notwendigkeit für eine kulturelle Veränderung (Linnakylä & Malin 2003). Gibt man schwachen Lesern mehr Zeit zum Lesen und individuelle Unterstützung bei Lese-Aufgaben, so bewirkt dies nach Aussagen erfahrener Lehrer, dass diese Kinder beginnen, Selbstwirksamkeit und den zündenden Funken von der situationsbezogenen Motivation zu generellem Lese-Interesse zu spüren (Pollari 2004). Möglicherweise sind die in der Schule verwendeten Texte näher an der Erfahrungswelt der Mädchen als an der der Jungen (Sulkunen 2007). Wenn man in Betracht zieht, dass auch Jungen viel lesen, aber dass

dieses Lesematerial in der Schule nicht notwendigerweise als wertvoll erachtet wird, kann dies dazu verhelfen, auch für Jungen bedeutungsvolle Texte auszuwählen. Jungen fällt es häufig schwer, die Bedeutung literarischer Texte für ihr alltägliches Leben zu erkennen (Sulkunen 2007; auch Taylor 2004). Lehrer tun also gut daran, ihr Literaturkonzept zu überdenken und auch Texte und Inhalte einzubeziehen, die sich auf außerschulische Kontexte richten (u.a. Alvermann et al. 1999; Brozo 2002). Dadurch werden auch die Interessen von Jungen gewürdigt, was ihre Selbstwirksamkeit bestärken könnte (Taylor 2004). Zudem bietet sich die Möglichkeit, Texte in den Unterricht einzubeziehen, die für Jungen ansprechend und so authentisch sind, also Texte mit visuellen Elementen und räumlichen Beziehungen, was von Jungen bevorzugt wird (s. Taylor 2004) oder auch nicht-kontinuierliche Dokumente, wie sie in vielen Zeitungen und Zeitschriften vorkommen. Die Texte sollten aufbauen auf vorhandenen Interessen von Jungen und ihnen neue Interessen erschließen und vor allem den Bezug zwischen Lernen und ihrem Leben verdeutlichen (Leiwo 2005; Smith & Wilhelm 2002). Jungen sind durchaus motiviert, neue Informationen zu suchen und sich mit konkreten Details zu befassen (Taylor 2004), aber sie brauchen eine gründliche und klare Instruktion (Lauronen-Lindroos 2003). Da Jungen »Action« lieben, sind Lese-Aufgaben günstig, die Gelegenheiten zum Handeln schaffen.

Um Jugendliche für alltagsnahe Lesekompetenzen zu motivieren, sollten auch die neuen Technologien im Bereich der Information und Kommunikation (IKT) berücksichtigt werden (Warschauer 1999), die für Jungen und Mädchen gleichermaßen faszinierend sein können. Allerdings wird ein derartiges Interesse auch als zweischneidig angesehen, vermag es doch die Motivation für eher traditionelle Lektüre schmälern. Auch wenn IKT zu neuen Formen von Medien, Texten, Leseverhalten, Lesestrategien und sozialen Beziehungen führt, ist dennoch der Leseprozess auf die Aufsuche, Verarbeitung, Interpretation und Bewertung von Informationen gegründet. Da jeder mann Informationen ins Netz stellen kann, ist kritisches und bewertendes Lesen wichtig. Die neuen Technologien stellen jedenfalls verschiedene Möglichkeiten bereit für die Veröffentlichung eigener Texte, die Zusammenarbeit und die gemeinsame Herstellung von Bedeutungen in verschiedenen Netzwerken (Leu 2002). Durch die neue Spieltechnologie können die Leser in die Geschichte einbezogen werden, indem sie nicht nur die Geschichte verstehen

und interpretieren, sondern auch Teil der Handlung und der aufregenden Ereignisse werden. Auch Imagination und Kreativität werden in den multimedialen virtuellen Räumen gefördert, wo Menschen handeln und Erfahrungen machen können, indem die Umgebung auf ihre Handlungen reagiert. In Zukunft wird es möglich, dass virtuelle Welten die Bandbreite der natürlichen menschlichen Handlungen in noch konkreterer Art und Weise vergrößern und dass Menschen darüber hinaus in zunehmendem Maße faszinierende illusorische Wirklichkeiten schaffen können (Johnson 2005).

Auch Lehrkräfte brauchen Unterstützung, Anleitung und Ermutigung

Wenn man all die eben geschilderten Herausforderungen berücksichtigt, dann wird deutlich, dass Lehrer diese nicht allein bewältigen können; sie brauchen ebenfalls Unterstützung, Anleitung und Ermutigung. Sie brauchen Schulleiter, die mutig und autonom sind, die Entscheidungen treffen, aber auch mit den Lehrkräften zusammenarbeiten können und Vertrauen in deren Sachverstand haben. Schulleiter sollten es unterstützen, dass Lehrkräfte eine schulinterne Fortbildung betreiben, um ihr professionelles Wissen auf den neuesten Stand zu bringen, und sie zu pädagogischen Neuerungen ermutigen. Lehrkräfte brauchen außerdem ein Umfeld, das Zugang zu interessanten und verschiedenartigen Lesematerialien in der Schule eröffnet, ebenso wie zu guten Büchereien in der Schule und der Gemeinde. Ferner benötigen sie Unterstützung von den Eltern und den Gemeinden. Lehrer und Schulleiter brauchen schließlich eine Bildungspolitik, die Schulen und Lehrer stärkt, eine auf Vertrauen gründende Professionalität bewirkt und eine Schulkultur ermöglicht, die den Wert von Schriftkompetenz ebenso schätzt wie von Qualität und Gleichheit.

Literatur

- Alvermann, D.E., Moon, J.S. & Hagood, M.C. (1999). Popular culture in the classroom. Teaching and researching critical media literacy. Newark, International Reading Association.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Brozo, W.G. (2002). To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy. Newark, International Reading Association.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic books.
- Elley, W. (Ed.) (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. The Hague: IEA.
- Guthrie, J.T. & Davis, M.H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil & P.B. Mosenthal (Eds.). *Handbook of reading research*, Vol. III., 403-422. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scaffidi, N.T. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology* 96 (3), 403-423.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K C., Taboada, A, & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99, 232-245.
- Husén, T. (1972). *Social background and educational career*. Paris: OECD.
- Husén, T. (1974). *Learning society*. London: Methuen.
- Johnson, S. (2005). Kaikki huono on hyväksi. [Everything bad is good for you. How popular culture is making us smarter]. Helsinki: Terra Cognita.
- Kärki, A. (2005). Aamupala loppuu aina ennen lehteä. Kertomuksia lukemisesta [I always finish my breakfast before I finish reading the newspaper. Stories about reading]. In V. Heikkinen (Ed.). *Tekstien arki. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin merkityksiimme*. [Everyday texts. Explorations into our everyday meanings], 179-192. Helsinki: Gaudeamus.
- Leiwo, M. (2005). Miten äidinkielen opetusta voisi tarkastella aksiologisesti ja emansipatorisesti? *Puhe ja kieli*, 25 (4), 175-185.
- Leu, D.J. (2002). The new literacies: Research on reading instruction with the Internet. In A.F. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction*, 310-336. Newark, DE: International Reading Association.
- Lie, S. & Linnakylä, P. (2004). Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, 227-230.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2003). How to reduce the gender gap in reading literacy. In S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (Eds.). *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*, 21-38. Oslo: University of Oslo, Department of teacher education and school development.
- Linnakylä, P. (2004). Finland. In H. Döbert, E. Klieme & W. Stroka (Eds.). *Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results*, 150-218. Münster: Waxmann.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. (2004). Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa P.Kupari & J. Välijärvi (toim.). *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*, 37-64.
- Linnakylä, P., Malin, A. & Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 231-250.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2006). Tukeeko sanomalehtien lukeminen oppimista? Sanomalehtien lukemisaktiivisuus ja oppimistulokset. [Does reading newspapers support learning? Newspaper reading and learning outcomes] Helsinki: Sanomalehtien liitto.

- Linnakylä, P., Malin A. & Taube, K. (2006). What lies behind low reading literacy performance? A comparative analysis of the Finnish and Swedish students. In J. Mejdning & A. Roe (Eds.). *Northern lights on PISA 2003 - A reflection from the Nordic countries*, 143-158. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Lutz, S.L., Guthrie, J.T. & Davis, M.H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *Journal of Educational Research*, 100, 3-20.
- Lötjönen, S., Piskonen, H. & Sorjonen, M. (2004). Onnistumisen elämyksiä kirjallisuuden opetukseen. In P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 239-243.
- Malin, A. (2005). School differences and inequities in educational outcomes. PISA 2000 results of reading literacy in Finland (Research Reports 15). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- McCombs, B.L. (1996). Alternative perspectives for motivation. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.). *Developing engaged readers in school and home communities*, 67-87. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Pollari, J. (2004). Poikien kirjallisuustunnit - ikuista kiirastulta? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.). *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 243-248.
- Smith, M.W. & Wilhelm, J.D. (2002). »Reading don't fix no chevys«: Literacy in the lives of young men. Portsmouth: Heinemann.
- Sulkunen, S. (2004). Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. In Linnakylä, Sulkunen & Arffman (eds). *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*, 5-31. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä.
- Sulkunen, S. (2007). Authentic texts and Finnish youngsters: a focus on gender. In P. Linnakylä (ed.). *Finnish Reading Literacy: when equity and excellence meet*. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä. (Unpublished manuscript)
- Taylor, D.L. (2004). »Not just boring stories«: Reconsidering the gender gap for boys. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (4), 290-298. International Reading Association.
- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (Eds.) (2002). *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa [Well prepared for the future. PISA 2000 in Finland]*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language culture and power in online education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.



Was zählt als »kritische Schriftkompetenz« in der neuen Zeit?

*Allan Luke**

Schriftkompetenz-Politik (Schriftkompetenz steht für den umfassenden englischen Begriff »Literacy«) beschreibt ein Bild des gebildeten Bürgers, damit es dann von Bildungsinstitutionen für Schulen und Lehrer definiert werden kann. Politik ist die Technik von Staaten, um selektive Traditionen des Lehrens und Lernens von Schriftkompetenz zu formen: »offizielle Gebote der Regierung, um Flüsse des Diskurses sowie menschlicher und materieller Ressourcen in Schulen und Klassenzimmer zu regulieren und zu überwachen und Lehrer und Studenten in besondere normative Richtungen zu lenken« (übersetzt, Luke & Grieshaber 2004 S.6). Staatliche Rahmeninitiativen selbst bestimmen nicht das Geschehen in Klassenzimmern. Dagegen versuchen sie, durch Definition von Maßstäben, Zielen und dem Setzen von Standards zu definieren und abzugrenzen, was als Schriftkompetenz zählt. Sanktionen und Anreize dienen dann als Gradmesser für die Einschätzung des Erfolgs.

Der gegenwärtige Fokus auf Normung, Verantwortlichkeit und konkurrenzorientierte Leistungserbringung ist nicht per se Kennzeichen einer modernen Bildungsverwaltung. Wie die Debatten über die PISA-Ergebnisse gezeigt haben, gibt es international radikale Differenzen in Systemen der Bildungsverwaltung mit unterschiedlichen Wirkungen in Bezug auf die Verbesserung von Chancengerechtigkeit auf Schulerfolg. Tatsächlich legen die Testergebnisse zur Schriftkompetenz von 14-Jährigen aus PISA 2003 nahe, dass mehrere Bildungssysteme mit radikal verschiedenen Modi und Historien der Bildungsverwaltung sowohl »hohe Qualität« als auch »hohe Gleichheit« in den Ergebnissen erreichten (OECD 2005). In Vergleich zu Systemen, die eine Politik der Auslese und der Testverfahren verfolgen, haben Finnland,

* Übersetzt und bearbeitet von Bernhard Hofmann

Schweden, Kanada, Südkorea und Australien dazu tendiert, kleinere Standardabweichungen bei der Gesamtleistung von 14-Jährigen über eine ganze Anzahl von Teilfertigkeiten von Schriftkompetenz anzustreben als die USA, Großbritannien und Deutschland. In diesen Ländern zeigen sich auch geringere Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Leistung (McGaw 2006; Schleicher 2007; auch Lie, Linnakylä & Roe 2003). In Finnland, Schweden und Kanada herrscht auch eine weniger marktwirtschaftlich und mehr politisch geprägte Ökonomie mit geringeren sozioökonomischen Unterschieden durch höhere Einkommensumverteilung und stärker ausgeprägten sozialen Wohlfahrtssystemen. Eines unserer Hauptargumente hier ist, dass solche Leistungsmuster nicht auf Lehrplanpolitiken per se zurückgeführt werden können. Wenn es eine Lehre aus drei Jahrzehnten ethnografischer und linguistischer Studien zum Schriftkompetenzgebrauch gibt, so ist es die, dass Schriftkompetenz in Schulen und im Alltagsleben geformt, selektiert und verwendet wird. In dieser Weise werden lokale Ausprägungen der Schriftkompetenz von mächtigen historischen Kräften der Kultur und Sprache, der Bevölkerungsdemografie, der politischen Ökonomie und der textlichen und sprachlichen Praktiken des Alltagslebens beeinflusst (z.B. Durgunoglu & Verhoeven 1998). Im Falle von Finnland und Kanada können frühe Fähigkeiten von Schriftkompetenz auf eine Vielfalt von Bildungs- und sozialen Bedingungen zurückgeführt werden, die über pädagogische Methoden per se hinausreichen. Diese umfassen langjährige Bemühungen um kulturelles Engagement für Familienunterstützung und Wohlfahrt, umfassende kostenlose Bildung und Kinderbetreuung, umfassende kostenlose Gesundheitsversorgung und Systeme der Einkommensumverteilung und Armutsmilderung. Empirisch können die unterschiedlichen Auswirkungen des sozialen und ökonomischen Hintergrunds auf die schriftsprachlichen Leistungen von Kindern und Heranwachsenden belegt werden (z.B. Simon, Bampton & Bode 2007). Analysen von OECD-Forschern (Schleicher 2007) und Re-Analysen von US Testdaten (Lee 2003) zeigen, dass auf Auslese und Testverfahren basierende Systeme keine starke Erfolgsbilanz beim Generieren von angemessenen Spannen bei der literalen Leistung aufweisen.

Die neoliberale Bildungspolitik der letzten zwei Jahrzehnte hat eine Reorganisation des Schulsystems mit sich gebracht hin zu einer Pädagogik nach Unternehmenspraktiken. Die Organisation von öffentlichen Diensten

und Regierungsbürokratien nach privatwirtschaftlichen Gesichtspunkten ist Teil der Privatisierung von vom Staat für das »öffentliche Wohl« eingerichteten und seit langem bestehenden Institutionen. Es zielt scheinbar in Richtung einer besseren Rationalisierung von Steuergeldern und der Einführung von Geschäftsprinzipien in der Verwaltung von öffentlichen Institutionen, ihren Angestellten und ihren Diensten. Die neue sozioökonomische Übereinkunft von freiem Markt und von nach Globalisierung strebenden kapitalistischen Ländern wie der USA, Großbritannien und Australien ist auf der Annahme gegründet, dass Elemente öffentlicher Infrastruktur einschließlich Schulwesen und Bildung im Allgemeinen, am besten nach privatwirtschaftlichen Geschäftsmodellen betrieben werden können, die Schwerpunkte auf Produktivitätszunahme, Qualitätssicherung und korporative Effizienz legen (Luke 2004).

Teil des Politikdilemmas ist, wie Schulsysteme ganz allgemein auf Änderungen in demografischen und sozioökonomischen, kulturellen und technologischen Kontexten reagieren. Im letzten Jahrzehnt haben alle australischen Staatssysteme bessere empirische Dokumentationen entwickelt über: wachsende Mehrsprachigkeit unter schulpflichtigen Alterskohorten, die kontinuierlich bedeutsame Auswirkung von sozioökonomischem Status und Wohngegend auf konventionell gemessene Leistung, sinkende Merkfähigkeit und das Aufkommen von neuen, komplexen Pfaden von der Schule zu Erwachsenenleben, Arbeit und bürgerlicher Teilhabe. Diese Bilanz tritt im Kontext einer globalisierten Dienst- und Informationswirtschaft auf, wo Beweglichkeit und Unbeständigkeit bei Arbeitsverhältnissen zunehmen. In diesem Kontext sieht sich das staatliche Schulsystem mit Bezug auf Schriftkompetenz bei Druckerzeugnissen vor größere Herausforderungen mit Blick auf ihre Betriebsprinzipien, Strukturen und Vorgehensweisen gestellt. Beginnende Arbeit an neuen Jugend- und Arbeitskulturen, an digitalen und volksnahen Kulturen und neue Repräsentationssysteme haben langjährige Annahmen über die Stellung von neuer und traditioneller Schriftkompetenz in Kindheit, Bürgertum und Alltagsleben in Frage gestellt (z.B. Jewitt i.D.; Lam 2006; Sefton-Green 2006).

Doch während Bildungsforschung zur Schriftkompetenz ihren methodologischen Umfang und die Grenzen ihrer Disziplin ausgedehnt hat, hat Bildungspolitik im Allgemeinen eine ökonomische Rationalisierung der historisch entwickelten Techniken mit sich gebracht, die für einen modernen und druckmedienbasierten Bildungserwerb bisher unabdingbar erschienen.

Schriftkompetenzbildungspolitik in den Vereinigten Staaten und Großbritannien ist auf eine gemeinsame Matrix von Annahmen über Überprüfbarkeit durch Tests, Standardisierung als Einheitlichkeit der Methode, konkurrenzfähiges Marktverhalten von Schulen, zentrale Überwachung von Lehrern und eine intensivierte Zuweisung von Ressourcen zur Primarstufe fixiert. Sie hat auch die Stellung der Schulpsychologie gestärkt und die traditionelle behavioristische Psychometrie wie das »System der Versachlichung« (Bourdieu 1990), nach dem nun definiert, konstruiert, gemessen und beurteilt wird, was als Schriftkompetenz zählt.

Die Annahmen sind: (1) dass die groß angelegten Prozesse und Ergebnisse der Systeme quantifiziert werden können; (2) dass systemische Eingriffe, um Schulen und das Lehrerverhalten zu ändern, geeicht werden können, um (3) verbesserte Schriftkompetenzniveaus zu generieren, (d.h. standardisierte Testergebnisse) und eine gerechtere Spannweite von Schülerleistungen zu erreichen. Das neoliberale Modell der Schulaufsicht - gegründet auf Prozess- und Systemsteuerungsmodellen, wie sie auch in der Wirtschaft zur Steigerung der Geschäftseffizienz angewandt werden - nimmt für sich in Anspruch, die Arbeit von Lehrern und Schülern zentral durch Überwachung der Klasse, der Schule und der Schülerleistung zu steuern. Groß angelegte und standardisierte Testdaten werden verwendet, um eine automatische und beständige Rückmeldungsschleife einzuführen, wodurch Politik, die aufgrund von auf Testdaten basierenden Forschungsbehauptungen eingeführt ist, durch scheinbare Änderungen in dieser Datenbank validiert oder verändert werden kann. Die Sicht von Bildungsergebnissen in Bezug auf Ertragsniveaus von messbaren Bestandteilen des Humankapitals ist nicht neu. Die modernen Wissenschaften der Psychometrie und Schulverwaltung wuchsen im letzten Jahrhundert Hand in Hand mit der Fundierung und Verfestigung von industrieller städtischer Schule (Callahan 1962).

Das Unverwechselbare an der gegenwärtigen Reformwelle ist die offizielle Absegnung einer korporativen politischen Ökonomie von Pädagogik, einer Milliardenollarindustrie in der Produktion, Akkreditierung und Unterstützung von geschriebenen Lehrbuchmaterialien für frühe Buchstabeneinführung und ein Regime von Strafen, das in vielen Staaten und Ländern marktorientierte Strategien einschließt, die auf dem Konzept elterlicher Wahlmöglichkeiten basieren. Diese Optionen enthalten das Einführen von Gutscheinen und

der Unterstützung eines Transfers von Schülern und Ressourcen aus dem öffentlichen Schulsystem in private und halbprivate Schulen. Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben wird als Produkt auf einem offenen Markt behandelt (Luke 2007). Auf diese Weise - was auch immer die Absichten ihrer Architekten sein mögen - ist neoliberale Politik nicht und kann auch niemals auf eine Verbesserung von Schülerergebnissen per se gerichtet sein, was auch immer gemessen werden mag. Per Definition wird hier eine Neuorientierung der öffentlichen Politik in Großhandelsmanie in Richtung eines Schulsystems als ein korporatives, institutionelles Unternehmen vorgenommen, das entsprechend Prinzipien von korporativer Effizienz, Produktivität und Leistung verwaltet werden kann.

Mit einem intensiven ideologischen, kulturellen und politisch-ökonomischen Fokus auf Ressourcen, Politik und Überwachung von früher Kindheit quer durch Großbritannien, USA, Australien und Neuseeland (Luke & Luke 2001) geriet die Schriftkompetenz Jugendlicher in den Hintergrund nationaler Politik. Jüngste Beanstandungen von abnehmenden Schriftkompetenzfähigkeiten beziehen sich auf die mangelnden Fähigkeiten von Oberstufenabsolventen, Arbeitern und Erstsemestern an Universitäten und auf allgemeine Fertigmängel im Blick auf die Ländern mit wachsenden Wirtschaften und alternden Belegschaften (OECD 2004). Medienberichte über eine Unzufriedenheit von Arbeitgebern mit den Lese- und Schreibniveaus von Schülern sind zunehmend üblich geworden. Das Ergebnis ist eine »beginnende schwere Dünung« (Steven 2006) von Grundsatzdiskussionen über die Schriftkompetenz Jugendlicher. Dies ist in Europa und den Commonwealthländern beschleunigt worden durch die OECD, die den Blick auf Übergänge von Schule in die Arbeitswelt und auf Beziehungen zwischen Schulleistungsniveau, Belegschaftsqualifikationsniveau und Wirtschaftswachstum lenkte (OECD 2005). Studien in Australien und Singapur haben begonnen, die neuen Lebenswege zu dokumentieren und wertvolle Daten über Jugendwerte, Einstellungen und Lebenswege zur Verfügung zu stellen, (vgl. Luke & Hogan 2006).

In einer großen Studie in Australien (Luke, Elkins et al. 2003) identifizierten wir einen Mangel an Daten über Schülerleistung in den mittleren Jahren und eine unzulängliche Beachtung von Lese- und Schreibfähigkeiten Jugendlicher im Lehrplan besonders unter sprachlichen und kulturellen Minderheiten, Ureinwohnern und Inselbewohnern der Torres Strait (dies ist

die Meerenge zwischen Australien und Neuguinea) sowie bei Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Wohngebieten.

Entgegen anderen Behauptungen wird jedoch die Lese- und Schreibausbildung in der Mittelstufe eklatant vernachlässigt, vor allem wenn man die Ressourcen betrachtet, die für die Schuleingangsphase und die Unterrichtung von »Phonics« (Buchstaben-Laut-Zuordnungen und Anfangsunterricht im Schriftspracherwerb) aufgewendet werden. »Beyond the Middle« (Luke, Elkins et al. 2003) schließt mit einem Anruf für ein nationales Politik- und Finanzierungsengagement für verbesserte Schriftkompetenz- und Rechenfähigkeiten bei Jugendlichen. Stattdessen unterstützte 2005 die australische Bundesregierung eine phonologisch basierte frühe Lese- und Schreibfähigkeitsstrategie basierend auf ihrem eigenen »national reading panel« (Department of Education, Schools and Training 2005), dessen Befunde jenen des »US National Reading Panel« (2000) glichen. Die Konzentration von Ressourcen und Aufmerksamkeit auf die frühen Jahre ist auf Annahmen über longitudinal verlaufende Entwicklungs- und Bildungswirkungen der Beherrschung von Schriftcodeentschlüsselung gegründet (vgl. Paris 2005). Im Nullsummenspiel von staatlicher Bildungspolitik hat dies dazu geführt, die Konzentration von Spezialisten, Material und lehrplanmäßigen Ressourcen von Ober- und Mittelstufe in die Schuleingangsstufe zu verlagern.

Um es zusammenzufassen, »No Child Left Behind« (Vereinigte Staaten von Amerika 2001), die »UK Literacy Strategy« (Großbritannien 1997), Australiens »Literacy and Numeracy Benchmarks« (Department of Education, Training and Youth Affairs 1997) und »National Inquiry into the Teaching of Literacy« (Department of Education, Schools and Training 2005) enthalten einen Fokus auf frühkindliche Schriftspracherziehung innerhalb der breiteren Paradigmen der neoliberalen ertragsorientierten Schulreform. Die Bildungsannahmen und ideologischen Kontexte dieser Politiken waren Objekt von umfangreicher Dokumentation und kritischem Kommentar (z.B. Allen, Altwerger, Edelsky, Larson, Rios-Aguilar, Shannon & Yatvin 2007; Enciso, Katz, Kiefer, Price-Dennis & Wilson 2007; English, Hardgreaves & Hislam 2002; Forest 2004; Goodwyn & Findlay 2003; Lewis & Wrau 2001; Pennington 2007; Sloan 2007; Woods 2007; Yatvin, Weavin & Garan 2003). Wir wenden uns jetzt im Detail den Wahrheitsansprüchen und der beschreibenden Logik der US-amerikanischen Schriftkompetenzpolitik zu.

»No Child Left Behind«:

Die Logik der Wissenschaft und der Markt

Das »No Child Left Behind«-Gesetz (2001) (im Folgenden NCLB) beginnt mit einem Fokus auf verbesserter Qualität des frühen Schriftspracherwerbs und behauptet, dass das Programm des Lehrens und Testens eine Schlüsselstrategie für gerechtere Ergebnisse und bessere Leistungen sei bei kulturellen und sprachlichen Minderheiten und sozioökonomisch benachteiligten Schülern. Es wurde als ein Schritt beider großer US-Parteien ins Leben gerufen als Antwort auf Kritiken über mangelhafte Schriftkompetenzstandards und über ein wachsendes Leistungsdefizit von Schülern aus jenen Kommunen, die historisch unter sozioökonomischen Nachteilen gelitten und kulturelle Marginalisierung erfahren haben. NCLB basiert auf vier Grundprinzipien: gesteigerte Verantwortlichkeit, gesteigerte Flexibilität und örtliche Kontrolle, ausgedehnte Optionen für Eltern und auf Lehrmethoden basierend auf einer sogenannten »geprüften Goldstandardbasis« (www.ed.gov/programs/reading-first/legislation.html). Die Politik setzt die institutionellen Mechanismen von Rechenschaftslegung durch standardisiertes Testen und öffentlichem Bericht. Diese Maßstäbe werden durch Sanktionen und Anreize für Bezirke, Schulen und Lehrer umgesetzt. Ihre Strafmethodik gründet auf einer Ideologie von elterlichen und schulischen Wahlmöglichkeiten: wenn die Fakten offen liegen, wird der Markt entscheiden. Es gibt natürlich die Annahme, dass Marktzugang als Chancengleichheit von elterlicher Wahlmöglichkeit eingeführt werden kann. Diese Prämisse hat zur Veröffentlichung von Vergleichstabellen der Schulprüfungsleistung geführt und in einigen Staaten zu Bildungsgutscheinen und zu Vertragsschulen (charter schools). Die Gesetzgebung kodifiziert, was als erfolgserprobte Pädagogik durch vorgeschriebene, sehr eng gefasste Leselehrplanprogramme zählt, genehmigt von der Bundesregierung. Hier lassen wir einmal die andauernden Kontroversen über die Kriterien beiseite, die Bundesbehörden verwendeten, um förderwürdige Programme auszuwählen (Grunwald 2006) - eine Angelegenheit von Dauerstreit in gegenwärtigen Kongressanhörungen.

Kennzeichnend für die gegenwärtige Debatte ist die Beschwörung eines »Goldstandards« wissenschaftlicher Forschung als das Hauptkriterium für Entscheidungen über Wahrheitsbehauptungen. Betrachtet man die Grund-

lagendokumente, den Berichten des National Reading Panel (2000) und abgeleiteten Studien (Snow, Burns & Griffin 1998), so basiert NCLB auf einer Anzahl von Vorschlägen, die alle mit empirisch garantiertem Wahrheitsanspruch dargestellt werden. Es beginnt mit dem, was wir als die *Buchstaben-Laut-Hypothese* bezeichnen könnten: dass es wissenschaftliche Beweise gibt, dass die Leistung beim Schriftspracherwerb durch systematische lehrplanmäßige Ansätze einer Pädagogik der Stärkung des Buchstabenlernens verbessert werden kann. Es ist wichtig, zu bemerken, dass das Gegenteil dieses Vorschlags auch als axiomatisch bei der Durchführung von NCLB genommen wird: dass andere Methoden, die nicht vom »Goldstandard« von Feldstudien überprüft worden sind, zu den gegenwärtigen Fehlleistungen und Versagensmustern beitragen, speziell bei Minderheiten und sozioökonomisch benachteiligten Gruppen. Der australische Bericht erhebt genau solch eine Behauptung (Department of Education, Schools and Training 2005). Keine der Studien bietet vergleichbare Qualitätsbeweise, dass andere Methoden zum Versagen beitragen.

Die weitere Annahme von NCLB ist, dass die »richtige Methode«, die bei Minderheiten und sozioökonomisch benachteiligten Gruppen zu einer Leistungsoptimierung führt, erreicht werden kann durch das, was wir bezeichnen könnten als die *standardisierte Lehrplanhypothese*. Dass standardisierte Lehrplanprogramme, die die tägliche pädagogische Praxis der Lehrer vorschreiben, beobachten und beurteilen, quer durch Schulen, Kommunen und Schülerkohorten eingeführt werden können, um bessere und gleichförmigere Spannbreiten von Leistung zu erzielen.

NCLB identifiziert das Problem zuerst als Versagen von Lehrern, wissenschaftlich überprüfte Methoden im Unterricht einzuführen. Kaum beachtet werden Faktoren, die in ethnografischer, fallbezogener und quantitativ-soziodemografischer Schriftkompetenzforschung aufgedeckt wurden. Diese Studien umfassen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule, die variablen Wirkungen des kulturellen und sprachlichen Hintergrunds, die Wirkungen von Armut, das wachsende Auftreten von speziellen Bedürfnissen (z.B. Gregory 2000), die Wirkungen unterschiedlicher Ressourcenversorgung von Schulen (OECD 2005) und interne Nachhaltigkeitsstrukturen von Schulen (z.B. Oakes 1985). Weil dieser Kern der Arbeit multidisziplinär ist und sich nicht vornehmlich auf pädagogische Methode als abhängige Variable richtet,

wurde er vom wissenschaftlichen »Goldstandard« der nationalen Berichte als Teil der Leistungsvariation ausgeschlossen.

Die Agentur von NCLB ist eine von der Regierung eingesetzte Institution. Sie verkörpert den Anspruch der Politik, die Wahrheit über Schriftkompetenz zu identifizieren und die »richtigen« methodischen Ansätze an Schulen einzuführen. In Bezug auf die Schriftkompetenzfähigkeiten von Jugendlichen bietet NCLB eine weitere Annahme an: Besserer Unterricht in der Schuleingangsphase würde spätere Probleme bei Jugendlichen verhindern.

Kritiken konzentrieren sich auf die Auswahl der Forschung durch das National Reading Panel (2000). Der Bericht betrachtete 100.000 Fälle der Forschung in einer 30-Jahres-Periode mit einer viel kleineren Auswahl an Forschungsarbeiten, die den »Goldstandards« von Feldstudien entsprachen. Die Wirkung dieser engen Definition war, dass vieles der konventionellen Bildungsforschung nicht beachtet wurde (Yatvin, Weaver & Garan 2003). In Folge wurden Behauptungen über die Wirksamkeit von phonologisch basierter Unterweisung aufgrund von nur 38 Studien gemacht. Weitere Kritik bezog sich auf Diskrepanzen in den Befunden von Untergruppen und damit zusammenhängenden Befunden, das Auslassen von Befunden zu englischen Sprachanfänger- und Sonderpädagogikkohorten, Unvergleichbarkeit von Ergebnissen über verschiedene Bevölkerungsgruppen und Fehler in der Vorhersagegültigkeit von frühen Leseleistungsbeurteilungen (z.B. Allington 2002; Coles 2003; Garan 2002).

Weiter haben Forscher die Aussage bezweifelt, dass testbasierte Kontrolle ein optimales Mittel ist, um Zugewinne an schriftsprachlichen Fähigkeiten bei Schülern aus Minderheiten und mit niederem sozioökonomischen Hintergrund zu erzielen. Amrein und Berliner (2003) stellten fest, dass im Vergleich der US-Bundesstaaten keine konsistenten Wirkungen durch die nationale Beurteilung von Bildungsfortschrittsergebnissen (National Assessment of Educational Progress - NAEP) nachgewiesen werden konnten. In diesem groß angelegten quantitativen Vergleich von Ergebnissen aus US-Bundesstaaten gab es keine Beweise für eine Annahme, dass sich die Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder in Folge des neuen Testregimes verbessert hätten. In einer Re-Analyse von Testergebnissen aus US-Bundesstaaten fand Rosenshine (2003) auch keine konsistenten Wirkungen in Bezug auf verbesserte Ergebnisse oder Standards. Während es scheint, dass sich die

Mathematikergebnisse in Klasse 8 als Folge der Überprüfung durch standardisierte Tests verbessert haben (Braun 2004; Carnoy & Loeb 2002), gibt es auch Behauptungen, dass das Ergebnis durch Ausschluss leistungsschwacher Schüler geschönt worden wäre (Amrein & Berliner 2003) oder auch Ergebnis eines zunehmenden vorzeitigen Schulabgangs Jugendlicher sei (Heubert & Hauser 1999).

NCLB (2002) setzt auf vier Schlüsselerfordernisse für Mittelschulen und weiterführende Schulen. Diese Bedingungen schließen das Einrichten von Zielen für Lehrerqualität und Lehrerausbildung, Bildungsabschlüsse und Abschlussquoten, Testverfahren und adäquaten jährlichen Bildungsfortschritt ein, damit als Endziel 100% der Schüler bis 2014 ein angemessenes Fähigkeitsniveau erreichen. Die Annahmen, die NCLB, dem U.K. National Literacy Program und manch anderen frühen Interventionsprogrammen zugrunde liegen, sind, dass dieser frühe und wirksame Erwerb der »Alphabetisierung« (alphabetisches Wissen, Kenntnisse des Alphabets, Buchstaben-Laut-Zuordnungen, phonemisches Bewusstsein) über die ganze Schullaufbahn hinweg Folgen für die Schriftsprachentwicklung und für die allgemeine akademische Leistung hat (Luke & Luke 2001). Die Re-Analyse von Testergebnissen aus US-Bundesstaaten scheint noch etwas anderes zu beweisen: die Zunahme von hohen Testanforderungen verbunden mit stärkeren Straffolgen für Schulen, die die Ziele nicht erreichen, scheint in der Tat zu gesteigerten Nachhaltigkeitseffekten und höheren Abschlussraten zu führen (vgl. Conley & Hinchman 2004).

In einer größeren neuen Analyse der empirischen Forschungslage zur frühen Intervention kommt Paris (2005) zu dem Schluss, dass die Politik die Langzeit- und Entwicklungseffekte früher erfolgreicher Leistung in der Alphabetisierung falsch gedeutet hat. Er argumentiert, dass Fertigkeiten wie Verständnis einschließlich Vokabularwissen, Folgerung und kritischer Analyse die spätere akademische Leistung viel stärker und robuster vorhersagen. Calfee (2003) kommt nach einer Analyse kalifornischer Testdaten zu dem Schluss, dass Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und aus sprachlichen oder kulturellen Minderheiten trotz früher Interventionsprogramme Schwierigkeiten in weiterführenden Schulen haben. Es gibt eine Anzahl plausibler Erklärungen für dieses Phänomen, die alle die Schlüsselrolle von nachhaltigem Vokabularwissen für den Leseerfolg in den letzten Grund-

schuljahren und den anschließenden weiterführenden Schuljahren betonen (für einen Überblick, siehe Alvermann 2002).

NCLB geht von der Annahme aus, dass frühe Intervention und Erwerb der »Alphabetisierung« langanhaltende Wirkungen zeigen. Wie Paris (2005) darlegt, ist die »Alphabetisierung« wichtig und notwendig aber nicht hinreichend für andauernden Leseerfolg. Die Politik hat zur frühen Intervention Ressourcen verlagert, die nun in den späteren Grundschuljahren und in den weiterführenden Schuljahren für eine wirksame Intervention zur Schriftkompetenzförderung fehlen. In den USA, Kanada und in anderen englischsprechenden Ländern erhält die Schriftkompetenzförderung Heranwachsender nicht annähernd so viel politische und finanzielle Unterstützung wie die frühe Intervention.

Jede Beurteilung der allgemeinen Wirkungen von gegenwärtiger Politik auf die Schreib- und Lesefähigkeit Jugendlicher muss nach Nichols, Glass und Berliner (2007) berücksichtigen, dass Verbesserungen im Leistungsniveau auf der Ebene von Staaten durch systemischen Druck über hohe Testanforderungen negative Wirkungen auf den Schulbesuch und den Prozentsatz an Schulabschlüssen haben (australische Daten siehe Vickers & Lamb 2002).

Drei Jahre nach ihrem Beginn wurden die ersten offiziellen Ergebnisse der Wirksamkeit dieser Politikinitiative herausgegeben (Centre on Education Policy [CEP] 2003). In den Eigenberichten berichteten 73 Prozent der Staaten und 72 Prozent der Bezirke, dass sie in den ersten drei Jahren von NCLB Verbesserungen erzielt hätten. 21 Staaten berichteten weiter, dass das Leistungsdefizit von Schülern lateinamerikanischer Herkunft geringer geworden wäre und 18 Staaten berichteten ebenso von einem verringerten Leistungsdefizit der Schüler afroamerikanischer Herkunft. Diese Zahlen suggerieren Verbesserungen, allerdings nicht in der Größenordnung und Anzahl, die notwendig sind, um Ziele wie 100 Prozent der Schüler bis 2014 ein angemessenes Fähigkeitsniveau erreichen zu lassen, zu verwirklichen. Gleichzeitig stellte das Centre on Education Policy (2003) fest, dass die hohe Anzahl von Bezirken, die die Gelder der ersten Runde der Politikinitiative vollständig absorbierten, ausgeweitet wurde, obwohl gleichzeitig die Fördergelder eingefroren oder verringert wurden. (Obwohl es große Herausforderungen sind, die vielen Schulen mit ausreichenden Finanzmitteln zu versorgen, die als förde-

rungswürdig identifiziert worden sind, erhielten die meisten Bezirke 2004-05 weniger Bundesförderung nach »Titel 1« als in den Vorjahren, mit weiteren Einschnitten für 2006-07 und 2007-08, [<http://epsf.asu.edu/epfu/articles/EPRU-0504-121-OWI.pdf>, eine Pressemitteilung des Centre on Education Policy, 23. März 2007, 10.00 Uhr].

In einer größeren Studie für das Harvard Civil Rights Projekt verwendete Lee (2006) die nationalen Testdaten von NAEP, um die behaupteten Leistungszuwächse der Staaten zu reanalysieren. Die Befunde von Lee zeigen keine bedeutsamen positiven Wirkungen auf die Lese- oder Mathematikleistung nach NAEP seit dem Beginn von NCLB mit leichten Rückgängen der Leseleistung. Trotz einer vorübergehenden positiven Verbesserung bezüglich der Mathematikleistung in Klasse 4 nach NCLB, verblassten diese positiven Wirkungen und die Leistungen fielen wieder auf das Niveau vor NCLB zurück. Lee stellte keinerlei Anzeichen fest, dass das Leistungsdefizit von Risikogruppen geringer geworden wäre. Dieser Befund ist an sich schon besorgniserregend, aber vielleicht größere Sorge bereiten die Plateauwirkungen, die in den Ergebnissen jener Staaten gesehen werden können, die sich in Richtung testbasierter Verantwortlichkeitssysteme in den 1990ern bewegten (z.B. Texas, North Carolina und Florida). Die Analyse von Lee zeigt auf, dass Leistungstests auf der Basis von Bundesstaaten eine Tendenz fördern, Fähigkeitsniveaus zu inflationieren und die andauernden rassenbedingten und sozialen Leistungsdefizite über alle Staaten hinweg zu unterschätzen: »Je höher die Anforderungen von staatsweiten Leistungstests, desto größer sind die Diskrepanzen zwischen NAEP und den Testergebnissen« (übersetzt, Lee 2006 S.11).

Die Annahme von Politikinitiativen wie NCLB ist, dass administrative und finanzielle Anreize und Sanktionen eine tonisierende Wirkung auf allgemeine Standards und Leistung haben; dass Lehrer und Schüler ihre Produktivität steigern, wenn sie mit Anreizen und disziplinierenden Maßnahmen konfrontiert sind (Nichols, Glass & Berliner 2005). Die komplexen und empirisch nachzuweisenden Faktoren, die die Schülerleistung beeinflussen, umfassen Inhalts- und Konstruktgültigkeit, Testvorbereitung, das überzogene Vertrauen in einmalige Leistungsbeurteilung und die Dynamik von sich verbreitender Armut und demografischer Veränderung. Trianguliert von umfangreicher qualitativer Dokumentation der unbeabsichtigten Wirkungen von NCLB (Nichols &

Berliner 2006), lassen Re-Analysen von NAEP Daten den Schluss zu, »dass Beziehung zwischen hohen Testanforderungen und ihrer angestrebten Wirkung auf Leistung gemischt und nicht zwingend ist« (übersetzt, Nichols, Glass & Berliner 2005, S.2).

Nichols et al. (2005) haben Staaten untersucht und in eine Rangordnung entsprechend dem staatlichen Testdruckniveau gebracht durch ein System des »Accountability Pressure Ratings« (APR). Dieses Bewertungssystem wurde verwendet, um zu hinterfragen, ob »der Druck hoher Testanforderungen Leistung steigert«, (übersetzt, S.3). Befunde demonstrierten, dass die positive Verbindung zwischen der Einführung von hohen Testanforderungen durch NCLB und verbesserter Schülerleistung, die von vielen Staaten behauptet wird, schwach ist und dass für die Leseleistung in den Klassen 4 oder 8 keine Verbesserung beweisbar sei. Wie andere Forscher (z.B. Carnoy & Loeb 2002) fanden Nichols et al. (2005) positive Beziehungen zwischen dem APR und früher Mathematikleistungen von afroamerikanischen Schülern. (Jedoch war dieselbe positive Beziehung bei frühem Lesen innerhalb derselben Kohorte nicht offensichtlich.) Es gab eine negative Korrelation zwischen gesteigertem Verantwortlichkeitsdruck und Schulabbruch in Senior High School- und College-Jahren.

Die vorhergehende Diskussion über NCLB ist weder erschöpfend noch definitiv. Unser Punkt hier ist, dass das NCLB auf einem engen Satz von Wahrheitsbehauptungen beruht, die wiederum sehr stark mit neoliberalen Annahmen über Veränderungen und Reformen im Bildungswesen verbunden sind, Annahmen, die Handlungskompetenz ausdrücklich in die Hände von Regierung und Kräften des Erziehungsmarktes stellen. Diese Märkte verfolgen eine Strategie der innerschulischen und zwischenstaatlichen Konkurrenz, der Wahl zwischen öffentlichen und privaten Optionen und die Übersetzung pädagogischer Methoden in standardisierte Lehrplanerzeugnisse für Lehrer und Kunden (Schüler) (Luke 2004).

Eine australische Alternative

Politiktexte verfolgen normalerweise einen Prozess von Flickschusterei: »eine Art, sich Häppchen und Teile von Ideen von woanders zu leihen und zu kopieren« (übersetzt, Ball 1998, S.126). Australiens neuer Ansatz zu einer

nationalen Schriftkompetenzpolitik hat eine Wiederverwertung von Ideen und Initiativen mit sich gebracht, die von woanders genommen und neu aufgearbeitet und für einen neuen Kontext ausgerichtet wurden. Die Politik einer Erziehung zur Schriftkompetenz war eingebettet in eine zweijährige Attacke Neoliberaler und Neokonservativer auf Schulen, Lehrer und Lehrerbildung, geführt von der Koalitionsregierung unter Premierminister John Howard auf den Seiten der nationalen Zeitung, *The Australian*, einer Publikation der Newscorp. Im Ergebnis wurde jedwede irgendwelche beweisbasierte oder prinzipiengeleitete Diskussion über Schriftkompetenzstandards, Leistung und Lehrplan durch einen allgemeinen Angriff auf die öffentlichen Schulen und Lehrer vernebelt, denen ein Versagen beim Vermitteln »der Grundlagen« vorgeworfen wurde, wie die Nichtvermittlung eines anerkannten Literaturkanons, von Geschichte und Fachwissen, da sie im Sumpf einer linksgerichteten politischen Korrektheit versunken seien (Snyder, im Druck). Diese Vorwürfe wurden erhoben, obwohl in den staatsweit durchgeführten Tests kein Leistungsrückgang bewiesen werden konnte und die PISA-Befunde zeigten, dass das Schriftkompetenzniveau der australischen 14-Jährigen in den obersten Rängen der untersuchten Länder anzusiedeln war (OECD 2005). In dieser Weise sind die Debatten über frühe und jugendliche Schriftkompetenz zum Austragungsort eines breiteren Konflikts geworden, eines Konflikts über bundesstaatliche bzw. staatliche Zuständigkeit für den Lehrplan, die Bundesfinanzierung von unabhängigen und religiösen Schulen, die Überführung des Staatssystems in ein System der Marktkräfte und einer Reglementierung von Lehrern und Lehrerbildung (Blackmore, im Druck).

Die hauptsächlichen Vorgaben der Politik verlangen derzeit in den Klassen 3, 5, 7 und seit kurzem in Klasse 9 standardisierte Leistungstest in Schriftkompetenz und Mathematik, eine fortlaufende Aktualisierung und Umsetzung von Lehrplandokumenten mit Debatten über die technische Form und den ideologischen Inhalt des Lehrplans; Verschiebungen in Richtung eines schulbasierten Managements, in dessen Rahmen Schulleiter halbautonome Entscheidungen über Schulprogramme, Strukturen und Verfahren treffen können. Es gab eine breite Zunahme der Kommerzialisierung von Schulen, in deren Rahmen sich staatliche und nichtstaatliche Schulen in offenem Wettbewerb um Bundesfinanzierung und ihren Marktanteil an der Schülerschaft bemühen. Das resultierende Flickwerk ist widersprüchlich. Es

enthält die Übernahme eines engen Ansatzes von nachweisbasierter Politik, die klar modelliert und ausgedrückt ist in dem Ansatz *No Child Left Behind*.

Wie in den USA wurden Wahrheitsbehauptungen über Schriftkompetenz und wissenschaftliche Methoden verwendet, um eine Anzahl von neo-liberalen Strukturreformen zu rechtfertigen, von denen viele keine direkte oder logische Beziehung zu wissenschaftlichen Ansprüchen haben.

Im Jahr 2000 wurden wir als Team (Allan Luke, Peter Freebody und Ray Land) damit beauftragt, Schriftkompetenzerziehung zu überprüfen und einen Politikeingriff für den Staat von Queensland zu entwickeln. (Durchführungsmaterialien für *Literate Futures*, periodische Berichte und Fakten können eingesehen werden unter: <http://education.qld.gov.au/curriculum/learning/literate-futures/> und nationale Reviews finden sich unter: http://cms.curriculum.edu.au/anr2002/ch6_qld.htm).

Unsere Aufgabe war, eine fünfjährige Schriftkompetenzstrategie für die 1300 staatlichen Primar- und Sekundarschulen mit 30.000 Lehrern und einer dreiviertel Million Schülern zu entwickeln. Wir bieten hier eine Beschreibung einer Schriftkompetenzpolitik an, die auf einem anderen Set von Wahrheitsbehauptungen als NCLB basiert und die eine ganz andere Beschreibung von Schriftkompetenzpolitik aufzeigt.

Zuerst sollten wir Stärken und Schwächen der gegenwärtigen Praxis mit einem Fokus auf einer Verbesserung von Schülerleistungen bei den Lese- und Schreibfähigkeiten identifizieren. Im Gegensatz zu den Autoren des NCLB und der australischen Bundespolitik entwickelten wir eine dauerhafte Schriftkompetenzstrategie, die die Wirkungen ökonomischer Globalisierung auf Kinder und Jugendliche in Queensland berücksichtigte: die tief greifenden sozialen Wirkungen der ungleichen Verteilung von Kapital und die sich verringernde soziale Infrastruktur, die neuen Fähigkeits- und Berufsanforderungen ausgelöst durch Digitaltechniken, die Verschiebung hin zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft und neuen Formen von Textgebrauch und Identität im Internet und anderen Kommunikationstechnologien. In dieser Weise war *Literate Future: A Literacy Strategy for Queensland Schools* (Luke, Freebody & Land 2001) eingebettet in einen breiteren Ansatz von Bildungs-, Kommunal- und Regierungspolitik, der als *Education 2010* (Education Queensland, 1999) bezeichnet wurde. Der Zweck war nicht eine »Reparatur« von Lese- und Schreibinstruktionen per se, sondern eine brauchbare Agenda

für Veränderung und Reform zu entwickeln, die in Richtung eines breiten Staatsengagements für gerechte Bildungsvorsorge leitet. Wir begannen damit, die für *Education 2010* entwickelten Datensätze zu überprüfen. Wir fanden:

Lokale Armutszonen

Mit 20 Prozent von Familien, die unterhalb der amtlichen Armutsgrenze leben besonders in Landgemeinden und einheimischen Gemeinschaften sowie an den Rändern der Städte, wo sich eine weiße Unterschicht während der letzten zehn bis zwanzig Jahren entwickelt hat - daraus folgt eine allmähliche, aber bedeutsame Bewegung in Richtung einer ungerechten Verteilung von Reichtum und Ressourcen zusammen mit hohen Niveaus von Jugendarbeitslosigkeit in Bereichen, die bereits mit allgemeiner Arbeitslosigkeit zu kämpfen haben.

Veränderungen bei den Arbeitsbedingungen

Mit den Gesamtwirkungen von zwei Jahrzehnten war die ökonomische Umstrukturierung und Globalisierung der Wirtschaft des Staates, der Zunahme an periodischer Beschäftigung, Outsourcing und Leiharbeit von Belegschaften von einer Ausbreitung der Dienstleistungs- und Informationsarbeit begleitet worden. Diese ökonomische Umstrukturierung wurde in der Industrie von einer Veränderung weg von hohen gewerkschaftlichen Organisationsniveaus hin in weniger sichere und flüchtigere Arbeitsbedingungen begleitet.

Das Nettoergebnis waren Brüche in früher linearen Lebenspfaden aus der Schule in die Arbeitswelt hin zu einer Folge von Arbeit und Weiterbildung, Unterbeschäftigung und Arbeitslosigkeit, die bis heute von der Regierung weder empirisch untersucht noch in irgend einer Weise dokumentiert oder beschrieben worden sind. Trotz der von allen australischen Staatsregierungen in den späten 1990ern unternommenen Pfadstudien blieben die Systeme außerstande, festzustellen, welchen Lebensweg Schulabbrecher oder sogar Absolventen nach dem Verlassen des Schulsystems einschlugen. Zur gleichen Zeit sind die Quoten von Schülern, die die Schule bis zum Abschluss besuchen, in Queensland und überall in Australien im Rückgang begriffen, so haben nur 74 Prozent der Kohorte der Schüler der 8. Klasse die

Schule nach der 12. Klasse regulär abgeschlossen und der Prozentsatzes von Schülern, die auf (staatssubventionierte) unabhängige und religiöse Schulen wechselten, betrug etwa 30 Prozent.

Historisch gesehen hat Queensland eine relativ homogene Bevölkerung gehabt. Bis 1999 hatten in der Bevölkerung die englischen Sprachanfänger auf etwa 13 bis 15 Prozent zugenommen, vornehmlich Migranten. Obwohl noch unterhalb des Bundesdurchschnitts von 25 Prozent, verändern steigende Zuwanderungsströme die Schulbevölkerung. Früher haben nur die Schüler der Ureinwohner und der Torres Strait Inselbewohner, die 6 Prozent der Schulbevölkerung umfassen, konstant in allen Bereichen Leistungen erbracht, die unterhalb des Staatsdurchschnitts lagen. In zwei separaten größeren Studien während der Einführung von *Literate Future* dokumentierten wir die Bedingungen im Staat und die Kontexte der Leistungsschwäche von Ureinwohnern und Torres Strait Schülern im Sprach- und Schriftkompetenzlernen und schlugen einen ergänzenden Staatsplan für die einheimische Schriftkompetenz vor (Luke, Woods, Land, Bahr & McFarland 2002; Luke, Land, Christie, Kolatsis & Noblett 2002).

Diese »neuen« Beweise lieferten eine Grundlage für Politik und weitere Forschung. Gestützt auf zwei Jahrzehnte ethnografischer Arbeit an Sprache und Schriftspracherwerb und -verwendung in Klassenzimmern und Gemeinschaften, nahmen wir an, dass diese Faktoren direkte und indirekte Wirkungen auf die Leistung der Schüler in Schulen haben würden. Diese Einflüsse reichen von einer Verbesserung des schwierigen Wechsels, vor dem viele Schüler stehen, wenn sie von zuhause in die Schule gehen, den Kapazitäten der Lehrer für die Beschäftigung mit verschiedenen sprachlichen und kulturellen Codes und direkt wirksamen Strategien für das Ansprechen der unmittelbaren Wirkungen von Armut auf Familien, Gemeinschaften und frühen Kindheitserlebnisse.

Unser Arbeitsprogramm im Jahr 2000 betraf eine neue Analyse von Schülerleistungsdaten im Lesen und Schreiben der Klassen 3 und 5 aus Schulen in Queensland, eine Übersicht über Schriftkompetenzpolitik verschiedener anderer Staaten, nationale und regionale Ansätze und eine staatsweite öffentliche und professionelle Beratung mit Interessengruppen, mit relevanten Berufsorganisationen, Lehrern, Verwaltern, Lehrerausbildern und Eltern in öffentlichen Sitzungen und Schulbesuchen. Von der Beratung sammelten wir

über 250 schriftliche Positionspapiere und über 2000 Erklärungen für eine Diskursanalyse von Schlüsselwörtern und Themen. Insgesamt ergaben sich folgende Befunde:

Schreibunterweisung

Der allgemeine Fokus des »Texts im Kontext« und die »Genre«-Ansätze zum Schreiben waren über ein Jahrzehnt effektiv, obwohl sich auch noch der Weg über die »funktionelle Grammatik« anbot. Testergebnisse aus dem Bundesstaat bestätigten den Gesamterfolg der Schreibunterweisung, da etwa 95 Prozent der Schüler die staatliche Leistungsanforderung in den Klassen 3 und 5 im Jahr 2000 erreichten oder übertrafen (MCEEYTA 2005).

Leseunterweisung

Während über ein Drittel aller Kinder in der 2. Klasse in einer einzeln durchgeführten Lesediagnose (dem Queensland Year Two Diagnostic Net) als schlechte Leser entsprechend dem Testverfahren erfasst wurden, haben im Jahr 2000 in der 3. Klasse etwa 92 Prozent der Kinder das staatlich geforderte Leistungsniveau in funktionellen Entschlüsselungsfertigkeiten und frühem Verständnis erreicht, ein Anstieg von 85,8 Prozent im Jahr 1999. Für die 5. Klasse wurde allerdings ein Leistungsabfall nachgewiesen, da lediglich 72 Prozent der Schüler das staatlich geforderte Leistungsniveau erreichten (MCEEYTA 2005). Zur gleichen Zeit schien es minimales Verständnis für Leseunterweisung und Leistungsverbesserung in der Sekundarstufe zu geben, es lagen auch keine Daten über die Leseleistung nach der 5. Klasse vor. Aus unserer Sicht hat die 1992 eingeführte persönliche entwicklungsdiagnostische Beurteilung in den Klassen 1 und 2 zu einer Konsolidierung der Lese- und Schreibinstruktionen im Anfangsunterricht geführt. Jedoch fehlte ein systematischer und ausdauernder Fokus auf Lesen über die ganze Grundschulzeit hinweg in der Mehrheit der Schulen.

Ganzheitliche Unterweisung

Trotz einer Zunahme der Anzahl von Schülern aus nicht-englisch sprechenden Familien auf etwa 15 Prozent und der Tatsache, dass Schüler mit Lernbehinderungen und einer ganzen Bandbreite an Sonderpädagogikbedarf fast schon normal sind, berichten Lehrer, dass sie zu kämpfen haben, um

diesen Schülern die notwendigen oder wirksamen Interventionen zu bieten. Leistungsunterschiede zwischen englischen Sprachanfängern und allen Schülern waren nicht bedeutsam, sie lagen innerhalb des Messfehlerbereichs. Trotz Berichten über wachsende Lese- und Schreibprobleme bei Jungen waren die Leistungsunterschiede in den Klassen 3 und 5 zwischen Jungen und Mädchen nicht statistisch bedeutsam. Nach den staatsweiten Testdaten des Jahres 2000 waren die Leistungsunterschiede zwischen einheimischen und nicht-einheimischen Lesern bedeutsam: 11,6 im 3. Schuljahr (92.6 zu 81) und 24,1 Prozent im 5. Schuljahr (54.4 zu 78.5) (MCEEYTA 2005).

Sekundäre Alphabetisierungsprogramme

Weiterführende Schulen hatten vor Ort keine diagnostischen Systeme, um Nichtleser zu identifizieren und ihnen zu helfen. Sie verfügten auch nicht über Programme zur Förderung des Textverständnisses oder der Schriftkompetenz und sie hatten auch nicht ausreichend Lesespezialisten oder diesbezügliche Erfahrungen im Kollegium.

Multischriftkompetenzen

Trotz ausgedehnter Hardware-Infrastruktur adaptieren Schulen nur langsam die neuen Fähigkeiten für den Umgang mit digitalen Texten. Die meisten Lehrer sind noch den traditionellen Druckwerken verhaftet und die vorhandene IT-Sachkenntnis konzentriert sich vornehmlich in Mathematik und Wissenschaftsbildung.

Die am meisten vom Scheitern bedrohten Schulen und Schüler waren jene aus den oben genannten Gemeinschaften, die am schwersten von den neuen Mustern lokaler Armutszonen betroffen waren. Die Strategie der Wahl als Antwort auf diese neue Armut war die Verbreitung von Programmen zur Einzel- oder Kleingruppenförderung als speziell finanzierte Programme für Diagnose und Förderung des unteren Quartils von Schülern. Diese beinhalteten: Lernunterstützungsprogramme, Programme für die Urbevölkerung und Torres Strait Schüler, Förderung von Englisch als Zweitsprache bei Migranten, Lesetutorien durch Freiwillige, Sprachpädagogen und Schulpsychologen. In vielen Schulen gab es keine schlüssige Koordinierung zwischen diesen Programmen und es gab kaum staatsweite Daten über ihre Wirksamkeit. Der kurzfristige Leistungszuwachs durch diese Einzelförderprogramme konnte

durch viele Schulen nur schwierig aufrechterhalten werden. Die Finanzierung wurde jährlich neu bewilligt und war für eine Kontinuität beim Förderpersonal ein Hindernis. Die pädagogische Praxis wurde noch nicht den veränderten Umständen angepasst.

Nach unserer Auffassung erfordert die Komplexität und Vielfalt des Problems etwas völlig anderes als ein Einheitsprogramm, das allen gerecht werden soll. Im Gegensatz dazu hat sich die Bewegung »zurück zu den Grundlagen« als starke Betonung von alphabetischem Wissen und Decodierung in der überwiegenden Mehrheit von Schulen als kontraproduktiv erwiesen. Wir berücksichtigten auch die allgemeineren Empfehlungen einer anderen größeren Beobachtungsstudie über 900 Unterrichtsstunden in den Klassen 5 und 8 (Ladwig 2007; Lingard et al. 2002). Diese Studie fand heraus, dass die Herausforderung in den oberen Grundschul- und unteren Sekundarschuljahren war, gesteigerte intellektuelle Anforderungen zu stellen und Fachinhalte tiefgründiger zu behandeln, auf übergreifendes Denken Wert zu legen und mit der Welt verbunden zu sein, statt auf den Erwerb von Grundkenntnissen fixiert zu sein. Unter Verwendung des Designs von Newmann und Kollegen (1996) der Wisconsin Beobachtungsstudie »authentische Leistung« beobachteten wir Unterrichtsstunden in den Klassen 5 und 8 zwischen 1997-2000 und untersuchten diese Stunden nach Anzeichen von »produktiver Pädagogik« (übersetzt, Ladwig 2007). Die stärksten Prädiktoren authentischer Leistung waren erhöhte intellektuelle Anforderungen und Weltoffenheit.

Aus den Testergebnissen leiteten wir unsere Ansicht her, dass ein großer Teil des Problems der Schriftkompetenz und der allgemeinen Leistung von Risikogruppen nicht in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs oder im Erwerb von Grundfähigkeiten lag, sondern in ausdauernden Niveaus von allgemeiner intellektueller Anforderung und Weltoffenheit. Das Ergebnis war ein Fächer von Politikansätzen, um diese Probleme anzugehen, einschließlich *Literate Future*. Eingeschlossen war auch *New Basics* (Luke et al. 1999), ein Pilotprojekt mit einem projektbasierten Lehrplan in 52 Versuchsschulen.

Teil der Bemühung von *Literate Future* war, die Komplexität von Schriftkompetenz und Bildung im Übergang zu erfassen. Es war eine Politik, die Schriftkompetenz als von Individuen im Laufe ihres Bildungsgangs konstruiert, erworben, vielfach angewandt und ausgetestet definiert, nicht als ein

universell übertragbarer und anwendbarer Satz von Fertigkeiten, die, einmal übernommen, automatisch Wirkungen generieren würden. Diese »Politikänderung« würde in gegenwärtigen Zeiten erlauben, dass sich die Betrachtung von Schriftkompetenz als einer einfachen pädagogischen Maschinerie für die Übertragung von Grundkenntnissen verschiebt hin zu einer empirisch begründeten multiperspektivischen Sozialwissenschaft (Luke & Hogan 2006).

Literate Futures lässt folgende Politikstrategien geboten erscheinen:

- *Gesamtplanung für die Schule* in Kooperation aller Lehrkräfte und der Schulleitung, wobei dieser die ganze Schule umfassende Plan innerhalb von achtzehn Monaten erstellt werden muss. Die Pläne sind auf örtlicher Schulevaluation durch Diagnose und Leistungstests zu gründen, unter Einbeziehung des vorhandenen Schulpersonals und lehrplanmäßiger Ressourcen.
- *Ausgewogene Programme* basierend auf dem »vier Ressourcenmodell« der Schriftkompetenz (Freebody & Luke 1990) werden in allen Schulen gefordert mit dem Nachweis der kooperativen Planung, laufender Plananpassung durch Lehrer und Reflexion der Schülerarbeit. Professionelle Entwicklungsmaterialien, die ausgewogene Ansätze im Lese- und Schreibunterricht unterstützten, werden im folgenden Jahr für Lehrer entwickelt.
- *Multischriftkompetenz* (New London Group 1996) wurde als hohe Priorität der Lehrpläne gesehen und umfasst dieses und die anderen Reformprogramme.
- *Professionelle Entwicklung* wurde für alle Lehrer mit der Einrichtung von 21 regionalen Unterstützungszentren gesichert, die Schulen bei der Entwicklung ihrer Schulpläne helfen und die örtliche Lehrplanentwicklung und Planung verbessern.

Literate Future setzt auf einen anderen Bildungs- und Bildungspolitikansatz, als er in vielen Systemen praktiziert wird: mit seiner Weigerung, an der »Lesekriegsdebatte« teilzunehmen, mit seinem Fokus auf Analysen der Schule und des örtlichen Gemeinwesens und mit seinem Fokus auf Kapitalisierung und Entwicklung vorhandener Lehrersachkenntnis. Aus unserem Beratungsprozess schlossen wir, dass die vorhandene Sachkenntnis für ausgewogene Programme in der Lehrerschaft verfügbar war. Jedoch arbeiteten Lehrer oft ohne ein systematisches Prüfen von Schülern und ohne Berück-

sichtigung des sprachlichen und kulturellen Hintergrunds und der verfügbaren Ressourcen und es fehlte eine koordinierte Planung. Wir betrachteten das Problem der Schriftkompetenz als eine Angelegenheit der ganzen Schule.

Der resultierende Fokus in der Strategie war einerseits, die professionelle Entwicklungskapazität von Bildungssystemen als auch das Sozialkapital der Lehrer wieder zu definieren. Die Strategie steht in scharfem Kontrast einem Vorgabenverfolgungsansatz gegenüber, der kurz- und mittelfristige Verbesserung von Testergebnissen über Standardisierung, Überwachung sowie durch Steuerung von Lehrerverhalten und Unterrichtsmethoden erzielen will. Sie basiert auf der Prämisse, dass Weiterbildung von Lehrern und Professionalisierung anstelle von Vereinfachen und zentralisierter Kontrolle mehr Potenzial für flexible und nachhaltige Ansätze zu diesen Problemen haben. Zugleich basierte ihre weitere Ausrichtung auf der Annahme, dass ein übermäßig eifriger Fokus auf kurzfristige oberflächliche Leistungsgewinne verhindern würde, sich mit den größeren Bildungsherausforderungen zu beschäftigen, denen sich die Jugendlichen, Schulen und Bildungssysteme, Regierungen und Ökonomien gegenüber sehen: neuer wirtschaftlicher Kontext, Mischungen von mündlichen, gedruckten und technologisch vermittelten Schriftkompetenzen und Multischriftkompetenzen sowie der groß angelegte Generationenwechsel in der Lehrerpapulation zusammen mit neuen Lebenswegen für Jugendliche.

Das Hauptproblem für die Schulen Queenslands war nicht der frühe Schriftspracherwerb, sondern die Weiterführung der Schriftkompetenz-erziehung durch den ganzen Lehrplan in höhere Grund- und mittlere Sekundarschuljahre. Neue Technologien sowie neue Jugend- und Erwachsenen-kulturen bergen eine ganze Anzahl von aufkommenden neuen Herausforderungen für Lehrer, Schulen und Gemeinschaften.

Die daraus resultierende beschreibende Struktur von *Literate Futures* sieht Lehrer und Schulen als Agenten eines Wandels:

- Leistungsschwächen in der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben sind das Ergebnis einer ganzen Anzahl von Faktoren einschließlich der Wirkungen von Armut, Veränderungen der kulturellen, sprachlichen und demografischen Bedingungen, neuer Technologien und eines Abgleitens der kommunalen Bedingungen (Problem).

- Den Ansätzen der Schulen zur Leseschriftkompetenz fehlten der Fokus und die Koordination, um diese Veränderungen adäquat anzugehen, besonders, aber nicht ausschließlich in den späteren Grund- und den Sekundarschuljahren (Unterproblem).
- Lehrer und Schulleiter müssten sich eingehend mit der Planung eines örtlich relevanten, die ganze Schule umfassenden Lehrplans beschäftigen, der sich auf die verschiedenen Leseprobleme und besonderen Bedürfnisse der Schriftkompetenzerziehung bestimmter Kommunen und Schülerkohorten konzentriert (Versuch).
- Diese Initiativen können durch eine Mobilisierung und Koordinierung von vorhandenen Lehrerressourcen durch den Entwurf eines die ganze Schule umfassenden Lehrplans und berufliche Weiterbildung der Lehrer durchgeführt werden (Versuch).
- Diese umfassenden Bemühungen führen zu einer allgemein besseren Leistung und verbesserten Ergebnissen für leistungsschwache kulturelle und sprachliche Gruppen (Ergebnis).

Interessant an diesem Ansatz ist, dass er das Problem nicht als ein Pädagogik- oder Lehrdefizit identifiziert, sondern als eine Matrix von Faktoren, deren Wirkungen auf die Schriftkompetenzleistung empirisch aufgezeigt werden können. Zuerst schließt dieser Ansatz das einfache »die Lehrer sind schuld«-Argument für eine nicht erzielte Testergebnisverbesserung in Betracht der soziokulturellen und demografischen Bedingungen aus, die ja außerhalb der unmittelbaren Steuerung durch Schulen liegen. Sie setzt deshalb die positiven oder negativen Wirkungen von Lehrplan und Unterricht im Klassenzimmer als Schlüsselvariable, aber nicht als einzige Variable beim Aufrechnen von Leistungsgewinnen und -verlusten.

Der Ansatz verortet Handlungsmöglichkeiten nicht bei der Regierung oder bei einem Testsystem mit hohen Anforderungen. Es ist eine Politik, die auf der Annahme aufbaut, dass mit guten Ressourcen ausgestattete Lehrer lokale Lehrpläne entwickeln und in pädagogische Handlungen umsetzen und so die Qualität und den Ertrag von Ergebnissen ändern können. Unsere Auffassung ist, dass es nicht die steuernde Rolle der Regierung sein kann, eine besondere Methode in der Überzeugung durchzusetzen, dass diese Methode Universalwirkungen hat. Wir fördern deshalb absichtlich ein pluralistisches Lesemodell (die »vier Ressourcen« der Codierung zusammen mit

semantischem, pragmatischem und kritischem Lesen; Freebody & Luke 1990), das für ein lokales lehrplanmäßiges/pädagogisches Gleichgewicht als Antwort auf vorhandene Kapazitäten und besondere Bedürfnisse bestimmter Schülergruppen steht. Wir delegierten auch die Auswahl von Materialien und Methoden an Schulen und Lehrer. In diesem Sinne ist die Rolle von Regierung und Politik, die Bedingungen am Ort für gesteigerte Lehrerprofessionalität und Veränderungskompetenz zu setzen: um institutionelle Mittel und Anreize für örtlichen und auf die Schulebene bezogenen Kompetenzausbau und Planung zu schaffen, die auf Probleme reagieren können, die sich aus Besonderheiten der Kommune und der örtlichen Schülerpopulation ergeben.

Die Ergebnisse der Einführung von *Literate Futures* sind komplex und gemischt. Im Folgenden kommentieren wir die Muster von Testergebnissen während der Durchführungszeit von 2001 bis 2005. Es ist wichtig zu bemerken, dass wir im Gegensatz zu US-Politikern nicht annahmen, dass: (1) Lehrplanansatz und Lehrmethode die von Politik beeinflussbaren unabhängigen Hauptvariablen sind und (2) Testergebnistrends alles aussagen.

Betrachtet man die Komplexität der Ursachen und Begleiterscheinungen von Schriftkompetenzleistung und Versagen, so wäre irreführend, zu behaupten, dass *Literate Futures* Leistungsverbesserungen in Schulen »verursacht« hätten. Jedoch ist die Kurve der Testwerte aus der Periode, die der Einführung folgte, aufwärts verlaufen (MCEETYA 2005). (Diese Daten werden jährlich veröffentlicht im *National Report on Schooling* durch das Ministerial Council on Education, Youth and Training [MCEETYA 2007]. Hier angeführte Zahlen können von <http://www.mceetya.edu.au/mceetya/anr/> abgerufen werden).

Der Prozentsatz von Schülern der 3. Klasse, die den staatlichen Vergleichsmaßstab erreichten oder übertrafen, nahm von 89 Prozent (2001) auf 93,8 Prozent (2003) zu und erreichte einen Höchststand von 97,7 Prozent (2005). Beim Schreiben nahm der Prozentsatz von Schülern der 3. Klasse, die dem staatlichen Vergleichsmaßstab entsprachen, von 85,4 Prozent (2001) auf 88 Prozent (2003) und 93,7 Prozent (2004) zu. Auch unter Berücksichtigung von Messfehlern zeigen diese Ergebnisse für die Zeit während und nach der Implementierung deutlichen Nutzen beim frühen Lesen, als Schulen ganzheitliche Schulpläne entwickelten und durchführten. Die staatsweite Leistung beim Schreiben war auf konsistent hohem Niveau mit kleineren Leistungs-

unterschieden zwischen einheimischen und nicht-einheimischen Anfängern. Bemerkenswert ist, dass sowohl im Lesen als auch beim Schreiben in der 3. Klasse der Prozentsatz von Ureinwohnern und Torres Straits Inselbewohnern unter den Schülern, die dem Maßstab entsprechen, zunahm (von 71,6 Prozent 2001 auf 94,6 Prozent 2004) und die allgemeine Leistungsdifferenz zwischen einheimischen und nicht-einheimischen Schülern verminderte sich beträchtlich von 11,4 Prozent auf 2,4 Prozent zwischen 2000 und 2004.

Doch Leistungsänderungen in den späteren Grundschuljahren waren weniger offensichtlich. Vergleichbare Testleistungen in Lesen und Schrift in der 5. Klasse verbesserten sich nicht signifikant. Obwohl sich die Testergebnisse der Schüler der 5. Klasse von 78,5 Prozent (2000) auf 83,4 Prozent (2004) verbesserten, blieben diese Unterschiede innerhalb der Messfehlertoleranz und zeigen keine bedeutende Verbesserung an. Die Testergebnisse von Ureinwohnern und Torres Strait Inselbewohnern verbesserten sich von 54,4 Prozent auf 65 Prozent und die Leistungslücke verringerte sich von 24,1 Prozent auf 18,4 Prozent. Staatsweite Tests für die 7. Klasse wurden im Jahr 2002 eingeführt und zeigten feste Zugewinne beim Lesen von 2002 bis 2004 (von 92 Prozent auf 94,7 Prozent) und beim Schreiben (von 93 Prozent auf 97,3 Prozent), die Leistungslücke von Ureinwohnern und Torres Strait Inselbewohnern verringerte sich jedoch nur geringfügig. Trotz der Berichte über eine Krise in den Schriftkompetenzleistungen der Jungen lagen die Differenzen zwischen den Testleistungen der Jungen in den Klassen 3, 5 und 7 im Vergleich zu den staatsweiten Leistungs- und Vergleichsnormen innerhalb der Messfehlertoleranz.

Trotz dieser Ergebnisse bleibt das große Gerechtigkeitsproblem der Leistungsdifferenz zwischen staatsweiten Durchschnittsleistungen und der Leistung von Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten und einheimischen Bevölkerungsgruppen bestehen. In Bezug auf sozioökonomische Wirkungen ließ die Regierung von Queensland im Jahr 2007 ihre ersten internen Studien über die Wirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf Leseleistung durchführen. Regressionsanalysen zeigten, dass strikt örtlich bezogene sozioökonomische Benachteiligung etwa 20 Prozent des Testergebnisunterschieds in den Klassen 3, 5 und 7 erklärt (Simons et al. 2007). Insgesamt gilt Armut als der stärkste Prädiktor für Versagen im frühen Lesen und bei der akademischen Leistung. Während in Queensland 13 bis 15 Prozent

der Leistungsdifferenz in der 5. Klasse durch den sozioökonomischen Status der Familie erklärt werden können, trifft dies in Singapur auf 18 Prozent der Leistungsdifferenz in der 5. Klasse zu.

Die tägliche Situation in Gemeinschaften und Schulen von Ureinwohnern und Torres Strait Inselbewohnern ist schwierig und gegenwärtige Politik tendiert dazu, nur reaktiv und nicht initiativ zu sein. Lee (2006) kommentiert die Wirkungen von NCLB auf Leistungen von Minderheiten so, dass die einzigen bedeutsamen und dauerhaften Leistungsgewinne nach NAEP für Minderheiten und sozioökonomisch benachteiligte Schüler nur während der groß angelegten Armutsbekämpfungsprogramme der 1970er auftraten. Die Nachhaltigkeit dieser Minderleistung im Bildungsbereich bei Urbevölkerungsgruppen kann nicht auf Bildungspolitik per se zurückgeführt werden, aber sie reflektiert tiefer verwurzelte, tiefer greifende Formen von sozialer, ökonomischer und kultureller Marginalisierung.

Möglichkeiten und Grenzen einer Politik zur Schriftkompetenzerziehung

Das Schreiben und Lesen von Bildungspolitikentwürfen ist eine komplexe Textübung, ein Fall von spezialisierter Schriftkompetenz, daher das Wortspiel von »Lesepolitik« (übersetzt, Shannon & Edmonston 2005). Obwohl ihre Autorenschaft oft vernebelt und verborgen wird, wird Politik von historischen Akteuren geschrieben und gelesen, die in bestimmten Einfluss ausübenden politischen Ökonomien und Kulturen arbeiten. Wir wie auch die Autoren von NCLB sind solche Akteure. Aber die Interpretation, Auffassung und Umsetzung durch Regierungen, Schulen, Lehrer und Gemeinden ist eine noch komplexere und verzwicktere praktische Angelegenheit. Politiken haben wie alle Texte lokale idiosynkratische Wirkungen. Das heißt, ohne Rücksicht auf zentralisierte Versuche von Regierung und Anderen, die Welt zu definieren und zu formen, oder um Einführung von Methoden und Ergebnisse zentral zu bestimmen, bedeutet Politik immer komplexe Vermittlungs- und Beeinflussungsbestrebungen in den historisch und kulturell strukturierten sozialen Feldern Klassenzimmer, Schulen und institutionellen Systemen. Unsere Analysen hier sind auch eine Lektion über das, was Politik bewirken will und was sie dann tatsächlich bewirkt und wie sich das meist nicht zur Deckung bringen lässt.

Allerdings ist die Angelegenheit viel komplexer, als sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Es ist nicht einfach der Fall, dass testbasierte Verantwortlichkeitspolitik versagt und lehrerbasierte professionelle Politik erfolgreich ist. Die Fragen von sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit in Schriftkompetenzerziehung, die sowohl NCLB als auch *Literate Futures* angeblich berücksichtigen wollen, haben eine lokale empirische und ökologische Komplexität, die in vielen Politikdebatten übersehen wird. Unsere Sicht ist, dass es *Literate Futures* gelang, Erfolge zu generieren, wo ihre Durchführung von Lehrern und Schulleitern begrüßt wurde: im Anfangsunterricht der Grundschulen. Sie hat geringere Wirkungen in den weiterführenden Schulen, wo es zwar vordergründige Akzeptanz gab, aber weniger konzentrierte professionelle Weiterbildung für Lehrer und weniger Ressourcen. *Literate Futures* zeigen die Möglichkeiten einer Politik auf, die auf Lehrerprofessionalität und Entwicklung eines örtlichen Curriculums ausgerichtet ist - dies sind die Kernelemente erfolgreicher Ansätze in Finnland, Schweden und Ontario (Luke, Graham, Weir, Sanderson & Voncina 2006).

Die Methoden aus Pisa (OECD 2005) bieten eine wirksame Methode, den Wirkungsgrad aufzuklären, zu dem der Einfluss von Gesellschaftsschicht auf Leistung durch Änderungen in Politik und Unterrichtsmethoden aufrechterhalten oder verändert wird. Diese Verfahren bieten bessere Mittel innerhalb der Beschränkungen von standardisierten Testergebnisdaten an, um Verbesserungen zu verfolgen. Aber während die Wahrheitsansprüche und beschreibenden Strukturen von NCLB Pädagogen dazu verleiten würden, Lehrer nach ihrer Fähigkeit zur Übernahme der »richtigen Methode« zu beurteilen, beansprucht *Literate Future* im Gegensatz dazu, wichtige Fragen über die Angemessenheit von staatlichem Vorgehen und der begleitenden Mobilisierung von Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik zu stellen, um eine ganze Reihe von Faktoren anzusprechen, die Bildungsleistung beeinflussen.

Aus diesen beiden sehr verschiedenen Politikschilderungen sind Lehren zu ziehen. Die Wahrheitsansprüche und beschreibenden Strukturen von NCLB versuchen, sich auf den Bereich Lehrplan/Pädagogik als eine mächtige abhängige Variable zu konzentrieren und gehen davon aus, dass dieser Einfluss umfassende Wirkungen entfalten kann. Es trifft zu, dass Lehrplan und Klassenzimmerpädagogik Leistungsveränderungen bewirken können, die bis zu 20 bis 30 Prozent ausmachen können (z.B. Hattie 1999). Was

NCLB allerdings falsch einschätzt, ist die optimale Art, diese Verbesserungen in den komplexen industriellen Ökologien von Schulsystemen, Schulen, Lehrerzimmern und Klassenzimmern zu erreichen. Der Ansatz von *Literate Future* will sich auf Lehrer und ihre professionellen Fähigkeiten konzentrieren und betont den Bedarf an örtlich »ausgewogenen« Lehrplanprogrammen, die auf den besonderen Bedarf verschiedener örtlicher Schülergruppen zugeschnitten sind. Seine Wirkungen auf die Leistung in der 3. Klasse beweisen die Wirksamkeit dieses Ansatzes.

Die Ansprüche von NCLB dagegen führen mit der Verwendung einer engen Beweisbasis innerhalb systemischer Politikformung zu dokumentierten Nebenwirkungen wie Einschränkungen des Lehrplans, zu vereinfachtem Lehrerverhalten in der Methodenwahl und zur Verfälschung von Ergebnissen. Das Vertrauen auf klassische Input/Output-Beschreibungen, wie sie verfügbar werden, wenn Ergebnisse aus standardisierten Testverfahren als Beweise übernommen werden, grenzen die für politische Formung und Aktion verfügbaren Domänen ein. Paris (2005) behauptet, dass »die meisten wissenschaftlichen Beweise über Lesemethoden und Leseentwicklung, speziell bezogen auf elementare Lesefertigkeit, auf unzulänglichen Theorien, Maßstäben und Interpretationen« basieren (übersetzt, S.201).

Wir vertreten nicht die Auffassung, dass Systeme zur Erziehung Jugendlicher unkontrolliert oder gänzlich autonom sein sollen. Schilderungen von neuer Jugendidentität und neuer Jugendkultur befreien keine Systeme von ihren Bildungsverantwortungen. Jedoch die Wirksamkeit eines Bildungssystems zu beurteilen, bedeutet mehr, als nur zu messen und so die Qualität oder Leistung dieses Systems »erkennbar« zu machen. Im Gegenteil müssen Bildungsforscher, Lehrer und Parteiideologen im Dialog klären, was als »Input« und »Output« dieser Systeme zählt, sie müssen praktische Alternativen entwickeln zu einfachen fundamentalistischen Antworten auf komplexe Bildungs- und Sozialprobleme. Dies sind nicht Firmen oder Gesellschaften, sondern komplexe Institutionen, die auf das soziale Wohl abgestellt sind. Politikansätze wie *Literate Future* sind dazu vorgesehen, diesen Dialog sowohl auf Landesebene als auch an der kommunalen Schule zu ermöglichen, nicht ihn auszuschließen. Unser Hauptziel sollte sein, komplexe Antworten und zuverlässige Beweise zu Fragen zu finden, wie man eine andere Politik für neue und sich verändernde Zeiten machen kann, wie man zu einer syste-

matischen Schulreform mit einem Fokus auf Lehrplanqualität, Unterrichts- und Lehrerqualität ermutigen kann und wie man relevante soziale Probleme wie kulturelle Marginalisierung und örtlich konzentrierte Armut in Kommunen angehen kann. Diese Debatten müssen funktionieren, um die aktuellen Herausforderungen für jugendliche Schüler und ihre Lehrer hervorzuheben, damit sie mit neuen Herausforderungen, neuen Technologien, neuen Texten und neuen Lebenswegen zurechtkommen (Alvermann 2001) und keinen Rückfall zu einfachen pädagogischen Axiomen über Schriftkompetenz und Jugendliche in der Vergangenheit gestatten, wie wissenschaftlich diese auch scheinen mögen.

Solch ein Politikansatz erfordert einen vertrauensvollen Sprung in einen neuen dialogischen Vertrag unter Bildungspolitikern, Lehrerausbildern, Forschern, und Lehrern - einen, den die ideologisch gesättigte Medien- und Politiklandschaft sowohl in den USA als auch Australien ausgeschlossen haben. Dieser Schritt erfordert mehr, als nur Lehrer in ihre rechtmäßige Position wieder einzusetzen.

Die Herausforderungen für eine Bildungspolitik zur Schriftkompetenzerziehung Jugendlicher sind, neue Kombinationen pädagogischer Handlungsweisen zu entwickeln, die am besten geeignet sind, die wachsende Zahl der an Schule desinteressierten Jugendlichen zu erreichen. Ein Politikfokus auf Lehrerprofessionalität, kommunale Schulautonomie und Handlungsvermögen beim Antworten auf die unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Merkmale von Lernenden bietet eine andere »Beschreibung« des Problems der Schriftkompetenzerziehung und von menschlichen und institutionellen Handlungsmöglichkeiten an. Aber dies ist wirklich eine unvollendete Geschichte.

Literatur

- Abedi, J. (2004). The No Child Left Behind Act and English language learners: Assessment and accountability issues. *Educational Researcher*, 33, 4-14.
- Allington, R. (2002). Big Brother and the National Reading Curriculum: How ideology trumped evidence. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Allen, J., Altwerger, B., Edelsky, C., Larson, J., Rios-Aguilar, C., Shannon, P. & Yatvin, J. (2007). Taking a stand on NCLB. *Language Arts*, 84, 456-464.
- Alvermann, D. (Ed.) (2001) *Adolescents and literacies in a digital world*. New York: Peter Lang.
- Alvermann, D. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34, 189-208.

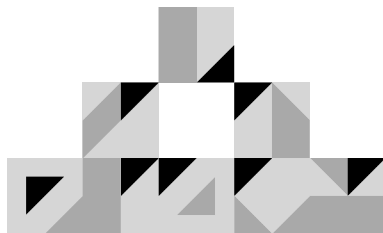
- Amrein, A., & Berliner, D. (2003). The effects of high-stakes testing on student motivation and learning. *Educational Leadership*, 60, 5, 32-41.
- Ball, S.J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-129.
- Blackmore, J. (in press). Equity and social justice in Australian education systems: Retrospect and prospect. In W. Pink (Ed.). *Handbook of Urban Education*. Amsterdam: Kluwer.
- Braun, H. (2004). Reconsidering the impact of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(1). Retrieved September 11, 2007, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n1/>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (Trans. R. Nice.) New York: Cambridge University Press.
- Calfee, R. (2002 August). An overview of reading achievement in California. Paper presented at the Conference of University of California Literacy Educators and Researchers, Berkeley.
- Callahan, R.B. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carnoy, M. & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 305-331.
- Centre on Education Policy (2003). *From the Capital to the classroom: Year 3 of the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Author.
- Coles, G. (2003). *Reading the naked truth: Literacy, legislation and lies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs (1997). *National literacy and numeracy benchmarks*. Canberra: Author.
- Conley, M. & Hinchman, K. (2004). No Child Left Behind: What it means for U.S. adolescents and what we can do about it. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 42-50.
- Department of Education (2006). *Building partnerships to help English language learners*. Retrieved January 2, 2007, from <http://www.ed.gov/nclb/methods/english/lepfactsheet.html>
- Durgunoglu, A.Y. & Verhoeven, L. (Eds.) (1998). *Literacy development in multicultural context*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Enciso, P., Katz, L., Kiefer, B., Price-Dennis, D. & Wilson, M. (2007). NCLB day by day. *Language Arts*, 84, 408-409.
- English, E., Hardgreaves, L. & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the National Literacy Strategy: Primary teachers' perceptions, reflections and classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 11-25.
- Evans, B.A. & Hornberger, N.H. (2005). No child left behind: Repealing and unpeeling federal language education policy in the United States. *Language Policy*, 4, 87-106.
- Forrest, S. (2004). Implications of No Child Left Behind on family literacy in multicultural communities. *The Clearing House*, 78(1), 41-45.
- Garan, E. (2002). *Resisting reading mandates: How to triumph with the truth*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural contexts. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 11, 7-16.
- Goodwyn, A. & Findlay, K. (2003). Shaping literacy in the secondary school: Policy, practice and agency in the age of the National Literacy Strategy. *British Journal of Educational Studies*, 51(1), 20-35.
- Gregory, E. (2000). *City literacies*. London: Routledge.

- Grunwald, M. (2006). The education issue. Washington Post, 1/10/06.
- Hattie, J. (1999, August). Influences on student learning. Inaugural professorial lecture presented at the University of Auckland. Retrieved January 8, 2007 from <http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650>
- Heubert, J.P. & Hauser, R.M. (Eds.) (1999). High stakes: Testing for tracking, promotion, and graduation. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Hill, D. (2005). Globalisation and its educational discontents: Neoliberalism and its impacts on education workers' rights pay and conditions. *International Studies in Sociology of Education*, 15, 257-288.
- Jewitt, C. (in press). Multiliteracies in the classroom. *Review of Research in Education*, 32.
- Ladwig, J. (2007). Modelling pedagogy in Australian school reform. *Pedagogies*, 2, 57-76.
- Lam, E. (2006). Culture and learning in the context of globalization. *Review of Research in Education* 30, 213-237.
- Lee, J. (2006). Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps: An in-depth look into national and state reading and maths outcome trends. Cambridge, MA: Harvard University Civil Rights Project.
- Lewis, M. & Wrau, W. (2001). Implementing effective literacy initiatives in the secondary school. *Education Studies*, 27(1), 45-54.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (2003). Northern Lights on PISA: Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000. Oslo, Norway: University of Oslo.
- Lingard, R., Ladwig, J., Mills, M., Hayes, D., Bahr, M., Gore, J. & Luke, A. (2002). Queensland School Longitudinal Restructuring Study. Brisbane: Education Queensland.
- Luke, A. (1997). The material world: Apologies, stolen children and public discourse. *Discourse*, 18, 353-368.
- Luke, A. (2004). Teaching after the market: From commodity to cosmopolitan. *Teachers College Record*, 104, 1422-1433.
- Luke, A., Elkins, J., Weir, K., Land, R., Carrington, V., Dole, S. et al. (2003). Beyond the middle: Research into literacy and numeracy development for target group students in the middle years of schooling. Canberra: Department of Education Science and Training.
- Luke, A., Freebody, P. & Land, R. (2000). Literate futures: Report of the literacy review for Queensland state schools. Brisbane, Australia: Education Queensland. Retrieved September 11, 2007 from <http://education.qld.gov.au/curriculum/learning/literate-futures>
- Luke, A., Graham, L., Weir, K., Sanderson, D. & Voncina, V. (2006). Curriculum and equity: An international review. Adelaide: Department of Education and Community Services.
- Luke, A. & Grieshaber, S. (2004) New adventures in the politics of literacy: An introduction. *Journal of Early Childhood Literacy* 4, 5-9.
- Luke, A. & Hogan, D. (2006) Redesigning what counts as evidence in educational policy: The Singapore model. In J. Ozga, T. Seddon & T.S. Popkewitz (Eds.). *Education policy and research* (pp. 170-184). London: Routledge.
- Luke, A., Land, R., Christie, P., Kolatsis, A. & Noblett, G. (2002). Standard Australian English and language for Queensland Aboriginal and Torres Strait Islander students. Brisbane, AU: Queensland Indigenous Education Consultative Body.
- Luke, A., Land, R., Matters, G., Herschell, P., Barrett, R. et al. (1999). New Basics Technical papers. Brisbane, AU: Education Queensland.

- Luke, A. & Luke, C. (2001). Adolescence lost/childhood regained: On early intervention and the emergence of the techno-subject. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 145-180.
- Luke, A., Woods, A., Land, R., Bahr, N. & McFarland, M. (2002). *Accountability: Inclusive assessment, monitoring and reporting*. Brisbane, AU: Queensland Indigenous Education Consultative Body.
- MCEETYA (2005). *National reports on schooling*. Canberra: Ministerial Council on Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- MCEETYA (2007). *National reports on schooling*. Canberra: Ministerial Council on Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- National Inquiry into the Teaching of Literacy (2005). *Teaching reading*. Canberra: DEST.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its Implications for reading instruction*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies*. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Newmann, F. & Associates (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nichols, S. & Berliner, D. (2006). *Collateral damage*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Nichols, S., Glass, G. & Berliner, D. (2005). *High stakes testing and student achievement: Problems for the No Child Left Behind Act*. Tempe, AZ: Educational Policy Research Unit.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- One Hundred Seventh Congress of the United States of America. (2001). *No Child Left Behind Act of 2001*. Retrieved September 11, 2007, from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/beginning.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: Author
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *School factors relating to quality and equity: Results from PISA 2000*. Paris: Author. Retrieved September 11, 2007, from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 184-202.
- Pennington, J. (2007). Re-viewing NCLB through the figured worlds of policy and teaching: Creating a space for teacher agency and improvisation. *Language Arts*, 84, 465-474.
- Raudenbush, S.W. (2005). Learning from attempts to improve schooling: The contribution of methodological diversity. *Educational Researcher*, 34, 25-31.
- Rosenshine, B. (2003). High-stakes testing: Another analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 11, 4. Retrieved May, 2007 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11/N24/>
- Schleicher, A. (2007, August). *Literacy skills in the information age*. Paper presented to the 15th European Conference on Reading, Humboldt University, Berlin.
- Sefton-Green, J. (2006) Youth, technology and media literacy. *Review of Educational Research*, 30, 279-306.
- Shannon, P. & Edmonston, J. (Eds.) (2005) *Reading education policy*. Newark, DE: International Reading Association.

- Sloan, K. (2007). High-stakes accountability, minority youth and ethnography: Assessing the multiple effects. *Anthropology and Education Quarterly*, 38, 24-41.
- Snyder, I. (in press). *The literacy wars*. Sydney: Allen & Unwin.
- Stevens, L. (2006). Reconceptualizing adolescent literacy policy's role: Productive ambiguity. In D.E. Alvermann, K.A. Hinchman, D.W. Moore, S.F. Phelps & D.R. Waff (Eds.). *Reconceptualising the literacies in adolescents' lives* (pp. 184-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vickers, M. & Lamb, S. (2002). Why state policies matter: The influence of curriculum policy on participation in post-compulsory education and training. *Australian Journal of Education*, 46(2), 172-188.
- Woods, A. (2007). What's wrong with benchmarks? Answering the wrong questions with the wrong answers. *Curriculum Perspectives*, 27(3).
- Yatvin, J., Weaver, C. & Garan, E. (2003). Reading first: Cautions and recommendations. *Language Arts*, 81, 28-33.





Vorschulischer

Schriftspracherwerb und

Anfangsunterricht

SYMPOSIUM Frühe Literalität und Bildungschancen
im internationalen Vergleich. Literale Praktiken und Kompetenzen von
4- bis 8-jährigen Kindern unterschiedlicher Herkunft im Kontext
von Familie, Vorschule und Grundschule.

Zu diesem Thema haben Forschende aus Deutschland, Kanada, Luxemburg und der Schweiz am 15. Europäischen Lesekongress in Berlin ein gemeinsames Symposium durchgeführt. Die vorgestellten Forschungsarbeiten untersuchen den Erwerb früher literaler Kompetenzen von 4- bis 8-jährigen Kindern in Alltagssituationen inner- und außerhalb von Bildungsinstitutionen. Die Projekte nähern sich dem Gegenstand der frühen Literalität über ähnliche methodische Zugänge, nehmen aber unterschiedliche, sich ergänzende Felder in den Blick:

- 1 »Lernwelten - Literacies: Bedingungen und Prozesse des frühen Schriftspracherwerbs im Kontext von Familie und Kindergarten.«
Dieter Isler und Sibylle Künzli, PH Zürich.
- 2 »Was Erzieher/innen in deutschen Kindertagesstädten über frühen Schriftspracherwerb wissen.« Hans-Werner Huneke, PH Freiburg.
- 3 »Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich (HeLiE).«
Argyro Panagiotopoulou und Kerstin Graf, Univ. Koblenz-Landau.
- 4 »Literacy-Erfahrungen von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund in einer mehrsprachigen Klasse in Luxemburg.« Nadine Christmann,
Univ. Koblenz-Landau und Patrick Sunnen, Univ. Luxemburg.

Ziel des Symposiums war es, eine gemeinsame Plattform für qualitative Forschung zu früher Literalität in sozialen und institutionellen Kontexten anzuregen und die Kontakte zwischen Forschenden in diesem Feld zu intensivieren. Die nachfolgenden Beiträge können in diesem Sinn als Bausteine eines im deutschsprachigen Raum sich etablierenden Diskurses gelesen werden.
Hinweis: Forschende, die in diesem Feld arbeiten und an einem Austausch interessiert sind, sind gebeten, mit dieter.isler@phzh.ch Kontakt aufzunehmen.

1 Ausgangslage

Bildungspolitischer Kontext

Die PISA-Studie hat für das Schweizer Bildungssystem große sozial bedingte Leistungsunterschiede in den Lesekompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit aufgedeckt (Bundesamt für Statistik, 2002 und 2004). Kinder bringen jedoch bereits beim Eintritt in die 1. Klasse einen in Abhängigkeit von sprachlicher und sozialer Herkunft unterschiedlichen Entwicklungsstand im Lesen und im Wortschatz mit (Moser u.a. 2005), was hauptsächlich als Ergebnis der familiären Sozialisation und des Lernens im Kindergarten¹ zu interpretieren ist. In den weiteren Schuljahren können diese Ungleichheiten nach sozialer und sprachlicher Herkunft sowie Geschlecht nicht abgebaut werden. Im Gegenteil zeigt sich, dass die Bedeutung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und familiären Ressourcen der Kinder für den Lernerfolg mit den Schuljahren zunimmt (Moser u.a. 2003). Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen der PISA- und IGLU-Studien in Deutschland überein (Schwippert u.a. 2003).

Die wirksame Sprach- und Leseförderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien hat in der Bildungspolitik der Schweiz inzwischen eine hohe Priorität. Von besonderer Bedeutung sind die verschiedenen Projekte zur Einführung einer neuen Schuleingangsstufe: In altersgemischten Klassen mit flexibler Verweildauer sollen 4- bis 8-jährige Kinder in Zukunft

1 In der Schweiz bildet der zweijährige Kindergarten die erste Stufe des öffentlichen Schulsystems, er ist strukturell dem Bildungs-, nicht dem Sozialwesen zugehörig.

früher und individueller eingeschult werden. Heute werden in verschiedenen Kantonen solche Grund- bzw. Basisstufen-Modelle erprobt. Wenn sie sich bewähren, sollen sehr bald schon alle Kinder im Alter von vier Jahren ins öffentliche Bildungssystem eintreten. Mit dieser neuen Situation ist auch die Deutschdidaktik herausgefordert: Es gilt, für die Altersgruppe der 4- bis 6-jährigen Schülerinnen und Schüler und für die besonderen Bedingungen von altersheterogenen Klassen neue fachdidaktische Curricula, Unterrichtskonzepte und Beurteilungsinstrumente zu entwickeln. Der Schriftspracherwerb rückt damit in einen veränderten institutionellen Kontext: Die Alphabetisierung findet nicht mehr zu Beginn der ersten Klasse statt, sondern im Verlauf der neuen Schuleingangsstufe, und der Erwerb von Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens wird zum zentralen Gegenstand einer neuen Grundstufen-Deutschdidaktik.

In diesem Zusammenhang steht das vorgestellte Projekt: Es soll dazu beitragen, Bedingungen und Prozesse des frühen schriftsprachlichen Lernens 4- bis 6-jähriger Kinder unterschiedlicher Herkunft genauer zu verstehen und empirische Grundlagen für eine Deutschdidaktik der Schuleingangsstufe zu erarbeiten.

Literalität und Bildungsungleichheit

Um die literalen Sozialisations- und Bildungsprozesse in Familie und Schule beschreiben und verstehen zu können, sind interdisziplinäre Ansätze notwendig, welche neben sprachwissenschaftlichen, lernpsychologischen und didaktischen vermehrt auch soziologische Zugänge miteinbeziehen (s. Kaesler 2005). Das Phänomen der ungleichen Entwicklung von Bildungschancen beschäftigt die Bildungssoziologie schon seit einigen Jahrzehnten (Bourdieu et al. 1971). So haben Bourdieu und Passeron darauf hingewiesen, dass das sprachliche Kapital eine wesentliche Bedeutung für den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn generell, aber auch auf die ungleichen Bedingungen des Erwerbs der Schulsprache hat. Sie räumen der Sprache die zentrale Stellung in der Reproduktion von Bildungsungleichheit ein.

Im sprachdidaktischen Diskurs ist unbestritten, dass außerschulische - und insbesondere familiäre - Praktiken für die Entwicklung komplexer literaler Kompetenzen und Motivationen eine zentrale Rolle spielen (Hurrel-

mann 1993, 2004). Zwischen den literalen Praktiken in den Familien bestehen je nach sozialer Herkunft erhebliche Unterschiede bezüglich Häufigkeit, Funktion, Medienzugang, Reflexionen usw. (Heath 1983, Purcell-Gates 1996). Diese Differenzen führen dazu, dass die schulischen Lernerfahrungen von Schüler/innen aus sozial benachteiligten Familien häufig völlig von ihren sprachlichen, literalen und medialen Alltagserfahrungen isoliert sind (Pieper u.a. 2004, Bachmann u.a. 2004). Diese Kinder und Jugendlichen können beim schulischen Lernen nicht auf ihren außerschulischen Ressourcen aufbauen. Ob sie im Deutschunterricht Lernangebote erhalten, die ihnen den Erwerb grundlegender und komplexer literaler Kompetenzen ermöglichen würden, ist u.W. weitgehend ungeklärt. Es gibt aber verschiedene Hinweise auf mögliche Problembereiche: Isler (1995) beschreibt Praktiken des Deutschunterrichts und Überzeugungen von Lehrpersonen als mögliche Quellen herkunftsspezifischer Diskriminierung. Schaffner u.a. (2004) vermuten, dass im Unterricht bisher wenig Strategiewissen vermittelt wird. Wieler (1997) weist darauf hin, dass in der Schule vorwiegend monologische Lernsituationen angeboten werden, und Panagiotopoulou (2003) zeigt anhand von Unterrichtsbeobachtungen, dass schriftkulturelle Praktiken im Unterricht nicht immer sachgerecht und sinnstiftend eingesetzt werden. Unter solchen Bedingungen haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien schlechte Chancen, die für Schulerfolg notwendigen, im Unterricht aber kaum systematisch vermittelten literalen Praktiken und Kompetenzen zu erwerben.

Frühe Literalität

Schriftspracherwerb wird häufig mit dem Aufbau der Fähigkeit gleichgesetzt, gesprochene Sprache als Schrift zu kodieren und Schrift als gesprochene Sprache zu rekodieren. Buchstabenkenntnis, Lautanalyse und Buchstaben-Lautzuordnung sind zentrale Lernbereiche moderner Lehrgänge zum Lesen- und Schreibenlernen, und zur Entwicklung dieser Fähigkeiten liegen aktuelle Modelle vor (Scheerer-Neumann 2003, Thomé 2003). Außerdem ist bekannt, dass Vorläuferfähigkeiten - und insbesondere phonologische Bewusstheit - den Erwerb solcher basaler Lese- und Schreibfähigkeiten maßgeblich unterstützen (Schneider u.a. 1999, Ehri 2002). Mündliche und schriftliche Sprache unterscheiden sich aber nicht nur medial, sondern auch konzeptionell, und

Schriftspracherwerb ist in diesem Sinn auch als Erwerb einer *anderen Sprache* mit spezifischen Strukturmerkmalen und Funktionen zu verstehen (Brügelmann 1994, Feilke 2002). Auch wenn die Erforschung früher konzeptioneller Literalität noch zu leisten ist (Becker 2005), gibt es theoretische Gründe und empirische Belege dafür, dass ihre Entwicklung im Vergleich mit medialen Schriftfähigkeiten früher einsetzt (Pätzold 2005), relativ unabhängig verläuft (Whitehurst & Lonigan 2001), stärker von der Qualität vorschulischer Sprach- und Schrifterfahrungen beeinflusst wird und Leseleistungen ab der 2./3. Klasse zuverlässiger vorhersagt (Leseman & van Tuijl 2006). Damit stellt sich die Frage nach den Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs neu: Es geht um Grundlagen und frühe Entwicklungsprozesse medialer *und konzeptioneller* Literalität. Im Fachdiskurs werden Fähigkeiten wie Thematisierung von Sprache, Abstraktion vom Kontext, Zugang zu Fiktionalität, Vertrautheit mit Interaktionen im Umgang mit Texten oder Verständnis kommunikativer Funktionen von Schriftlichkeit genannt, die als Vorläuferfähigkeiten konzeptioneller Schriftlichkeit verstanden werden können (Brügelmann 1994, Valtin 1997, Scheerer-Neumann 2003, Wieler 2003, Andresen 2004). Diese Kompetenzen sind aber bisher noch wenig systematisch in theoretische Modelle, praktische Unterrichtskonzepte, Diagnose- oder Förderinstrumente zum Schriftspracherwerb integriert. Wir verstehen sie als Vorläuferfähigkeiten konzeptioneller Schriftlichkeit und bezeichnen sie in Anlehnung an Feilke (2002) als »Protoliteralität«.

Die hier vorgestellte Studie möchte dazu beitragen, Bedingungen, Praktiken, und Kompetenzen von Protoliteralität systematisch zu beschreiben. Theoretisch stützen wir uns auf linguistische, lernpsychologische und soziologische Modelle, die sprachliches Handeln und Lernen im Sinne Wygotskis (1986) als soziale und kulturelle Praxis verstehen (Bourdieu 1971, Halliday 1978, Bruner 2002, Feilke 2002, Groeben & Hurrelmann 2004). Literalität verstehen wir in dieser Tradition als semiotische (hier insbesondere: schriftsprachliche) Praxis von Subjekten unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen und auf der Grundlage ihrer spezifischen biografischen Erfahrungen. Zeichen (hier insbesondere: Sprache und Schrift) sind in diesem Verständnis kulturelle Werkzeuge, durch deren Gebrauch sowohl kognitive Schemata auf- und ausgebaut als auch soziale Verständigung und Positionierungen ausgehandelt werden (Wygotski 1986, Holland 1995).

2 Das Projekt Lernwelten - Literacies

Fragestellung und Design

Das Forschungsinteresse gilt lebensweltlichen Schrifterfahrungen von 5- bis 6-jährigen Kindern in ihren Familien, in weiteren ausserschulischen Kontexten und im Kindergarten. Durch die Beobachtungen, Beschreibungen und Vergleiche von literalen Praktiken und Kompetenzen versuchen wir, subjektive Bedeutungen von Literalität zu rekonstruieren und auf dieser Grundlage ein Modell der Förderung von Literalität in Kindergarten- und Grundstufenklassen zu entwickeln. Es geht also um das professionelle Handeln der Lehrpersonen in heterogenen Klassen, nicht um die Veränderung familiärer Lernwelten. Die Schule² muss die lebensweltlichen Bedingungen und Erfahrungen der Kinder mit in den Blick nehmen, um schulische Lernprozesse sinnvoll auszugestalten. Deshalb werden die familiären und schulischen Kontexte sowohl einzeln als auch in ihren Wechselwirkungen untersucht. Im Zentrum stehen dabei die folgenden Forschungsfragen:

- Welche literalen Praktiken und Kompetenzen sind *in den familiären Lernfeldern* der Kinder zu beobachten? Welche subjektiven Bedeutungen haben diese Praktiken für die Kinder und ihre Bezugspersonen? Von welchen Bedingungen werden sie beeinflusst?
- Welche literalen Praktiken und Kompetenzen sind *im Kindergarten* zu beobachten? Welche subjektiven Bedeutungen haben diese Praktiken für die Kinder und Lehrpersonen? Von welchen Bedingungen werden sie beeinflusst?
- Welche *Wechselwirkungen* bestehen zwischen den familiären und schulischen Lernfeldern? Wie wirken sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Praktiken, Kompetenzen und Bedeutungen auf Lernprozesse im Kindergarten aus? Insbesondere interessiert, ob die schulischen Lernangebote im Sinne einer reflexiven oder rationalen Pädagogik (Bourdieu u.a. 1971) wichtige Lernerfahrungen ermöglichen, die ein Teil der Kinder in den eigenen Familien nicht machen können, und ob sie an vorhandene literale Praktiken und Überzeugungen in den Familien anknüpfen.

2 Wie eingangs erwähnt ist der Kindergarten in der Schweiz Teil des öffentlichen Schulsystems.

Um Literalität in Familien und Kindergärten zu beschreiben und zu verstehen, sind methodische Zugänge erforderlich, die literale Praxis in ihrer Prozesshaftigkeit, Situiertheit und Genese erfassen können. Wir haben deshalb eine ethnografische Herangehensweise gewählt. Die Untersuchungseinheit ist ein kleines Mikrosystem, das aus einer Kindergartenklasse und vier Fokuskindern aus dieser Klasse besteht. Zu Vergleichszwecken werden zusätzlich eine zweite Kindergartenklasse sowie zwei Kinder aus albanischsprachigen Familien mit Migrationshintergrund untersucht. Die Daten in den Familien und Kindergärten dieser Kinder werden von einem albanischsprachigen Kollegen³ erhoben.

In sechs Familien und zwei Kindergärten werden je 3 bis 6 mehrstündige teilnehmende Beobachtungen realisiert und mittels Feldnotizen, Audioprotokollen und Fotos dokumentiert. Zusätzlich werden mit den Eltern und Kindergartenlehrpersonen Leitfadeninterviews und mit den Kindern videoografierte Lesestandserhebungen durchgeführt. Ausgewertet werden die Transkripte und Protokolle nach der Methode der Grounded Theory (Strauss u.a. 1996).⁴ Ziel der Analyse ist es, durch fallimmanente und fallübergreifende Vergleiche unterschiedliche Praktiken, Bedeutungen, Kompetenzen und Bedingungen von Literalität sichtbar zu machen und auf dieser Grundlage datengeleitete und gegenstandsverankerte Theorieansätze zur literalen Förderung im Kindergarten zu entwickeln.

3 Die Einkaufsliste - ein Beispiel literaler Praxis im Kindergarten- und Familienalltag

In diesem Beitrag beschränken wir uns auf die Darstellung einer Unterrichtssequenz aus dem Fokus-Kindergarten. Auf der Grundlage des Beobachtungsprotokolls werden zunächst verschiedene allgemeinere Merkmale eines lernfördernden Anfangsunterrichts skizziert und anschließend zwei Phänomene dargestellt, die wir als protoliterale Kompetenzen konzeptionalisieren.

3 Naxhi Selimi, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Volksschulamt des Kantons Zürich.

4 Die Analyse der Daten aus den albanischsprachigen Familien erfolgt in Zusammenarbeit mit Basil Schader, Professor für Deutsch und Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Der untersuchte Kindergarten liegt in einem sozial durchmischten Wohnquartier einer mittelgroßen Stadt im Kanton Zürich. 9 Kinder besuchen das erste, 12 Kinder das zweite Kindergartenjahr. 7 Kinder sprechen zuhause eine andere Sprache als Deutsch. Die Klasse wird von zwei erfahrenen Lehrerinnen im Jobsharing⁵ geführt. Die Kinder besuchen den Kindergarten jeden Vormittag von 8.20 bis 11.50 Uhr. Am Donnerstag bleiben die älteren Kinder bis 14.00 Uhr im Kindergarten. Sie kochen und essen unter Anleitung einer Lehrerin gemeinsam eine einfache Mahlzeit. Die dafür benötigten Zutaten werden von den Kindern (bzw. ihren Eltern) im Turnus eingekauft und in den Kindergarten mitgebracht. In der nachfolgend beschriebenen Unterrichtssequenz sitzt die Lehrerin mit zwei Mädchen am Maltisch und unterstützt sie beim Verfassen ihrer Einkaufslisten für die nächste Mahlzeit. Die Kinder zeichnen die benötigten Zutaten auf vorbereitete Formulare, die bereits eine Anrede, einige organisatorische Hinweise und einen kurzen Dank enthalten.

► Zuerst schreibt jedes Kind seinen Namen. Die Lehrerin (L) hilft mit den Buchstaben, schreibt bei Bedarf einzelne Buchstaben vor. Sie kommentiert auch, was die Kinder machen: »Ah, du nimsch da scho de chlii n!« (Aha, du nimmst hier schon das kleine n!) Dann bespricht sie mit den Kindern, welche Zutaten benötigt werden, und die Mädchen zeichnen diese Dinge auf ihre Zettel: eine Tüte Reis und einen Liter Milch. L. unterstützt sie beim Zeichnen, sie kommentiert auch: »Das isch aber en dicke Riissack. Dä isch voll!« (Das ist aber eine dicke Reistüte, die ist voll!) Dann schreibt sie unter die beiden Zeichnungen »1 kg Milchreis« und »1 l Milch«. Als nächstes wird ein Vanillestengel benötigt. L. fragt: »Vanillestängel - weisch was das isch?« (Vanillestengel - weisst du, was das ist?) Das angesprochene Mädchen nickt zuerst, sagt aber nach einer Weile: »Nei, nöd rächt.« (Nein, nicht so recht.) L. erklärt es dem Mädchen. Inzwischen hat ein drittes Kind, das der Gruppe bei der Arbeit zugeschaut hat, in der Kochecke einen Vanillestengel geholt und legt ihn vor das eine Mädchen auf den Tisch, damit es ihn abzeichnen kann.

5 Mit Job-Sharing ist hier die Verteilung einer Vollzeitstelle auf zwei Lehrpersonen gemeint. Es ist - im Unterschied zur Situation in Betreuungsinstitutionen - immer nur eine Lehrerin im Kindergarten anwesend.

Das andre Mädchen zeichnet ein Häufchen Zucker auf seinen Zettel, und L. beschriftet wieder beide Zeichnungen. Dann geht L. weg und begrüßt einige Kinder, die eben im Kindergarten angekommen sind. Die beiden Mädchen stecken ihre fertigen Einkaufszettel in ihre Poströhren.⁶ (B1:18-28, ergänzt nach B2:33-67). ◀

In dieser Sequenz lassen sich zunächst verschiedene Merkmale feststellen, die mit dem Erwerb *medialer* Schriftkompetenzen in Verbindung stehen: Die Darstellung von Bedeutung als gesprochene Sprache, (analoge) Zeichnung und (arbiträre) Schrift, die Kenntnis, Produktion und Reproduktion einzelner Buchstaben, die Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben und generell die Lenkung der Aufmerksamkeit auf formale Merkmale von Sprache und Schrift. Auf einer zweiten Ebene lassen sich Merkmale identifizieren, die mit der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse durch die Lehrerin zusammenhängen: Die Sequenz beginnt mit einer Aufgabe, die den Kindern bereits vertraut ist (den eigenen Namen schreiben). Die Lehrerin lässt die Kinder selbst schreiben und dient ihnen bei Bedarf als Modell, damit beide die Aufgabe meistern können. Sie kommentiert die Arbeit der Kinder in einer Weise, die Lernfortschritte bewusst macht und anerkennt. Sie strukturiert die Arbeit in einzelne Schritte, die gemeinsam vorbereitet werden (Begriffsklärung). Sie reagiert als Leserin auf die Texte der Kinder und fordert und bestätigt damit deren kommunikatives Funktionieren. Durch Elaborieren (*dicke* Reistüte) verweist sie auf den Prozess der subjektiven Sinnkonstruktion beim Lesen und auf das Ausdruckspotenzial der Kinder beim Zeichnen und Schreiben. Sie fordert die Kinder auf, ihre Kenntnisse zu reflektieren (»Vanillestengel - weisst du, was das ist?«), respektiert ihre Selbsteinschätzung und ermöglicht es ihnen, ihr Lernen selbstverantwortlich zu steuern. Und sie lässt zu, dass die Kinder einander beim Arbeiten zuschauen und sich gegenseitig unterstützen. Damit realisiert sie im Kontext einer kurzen, sehr einfach strukturierten Lernsituation eine ganze Reihe zentraler lernfördernder Maßnahmen

6 Hier handelt es sich um Pappröhren, die mit zwei Deckeln verschlossen und mittels einer Kordel umgehängt werden können. Jedes Kind hat eine solche Röhre persönlich gestaltet und transportiert darin die Schriftstücke, die zwischen dem Kindergarten und der Familie ausgetauscht werden.

wie Ressourcenorientierung, Strukturierung, Aktivierung, Modelllernen, adaptive Unterstützung, Lernreflexion, Sprachhandlungsorientierung und kooperatives Lernen.

Die bisher skizzierten Merkmale sind wichtig für das (literale) Lernen der Kinder, stehen aber nicht im Fokus dieses Beitrags. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Darstellung von zwei Phänomenen, die im Hinblick auf *protoliteralen Kompetenzen* und deren Erwerb im Kontext *sozialer Praxis* von Interesse sind: *(schrift-)sprachliche Herstellung kontextexterner Referenzen und Vertrautheit mit literalen Formaten*.

Das Verfassen der Einkaufslisten für das nächste gemeinsame Mittagessen bietet als Schreibsituation ein besonderes Potenzial im Hinblick auf das Verständnis schriftsprachlicher Kommunikation: Die Adressat/innen sind beim Textschreiben zeitlich und räumlich distant, die Kinder müssen sich hier und jetzt überlegen, was ihre Eltern später zuhause aus der Lektüre erfahren sollen, und diese Information vollständig und verständlich zu Papier bringen. Das gelingt ihnen mit Hilfe der Lehrerin, die wichtige Kontextinformationen im Formulartext vorgibt und die mediale Umsetzung als Schrift soweit als nötig übernimmt. Indem die Kinder ihre Einkaufslisten in ihre Poströhren stecken und vom Kindergarten nach Hause tragen, befördern sie die Briefe eigenhändig vom einen Kontext in den anderen, und die Poströhren dienen ihnen dabei als gegenständliche Werkzeuge der Dekontextualisierung. Zuhause haben die Kinder gute Chancen, ihren Eltern oder Bezugspersonen beim Lesen zuzuschauen, erklärend oder ergänzend an der Sinnkonstruktion teilzuhaben und zu erleben, wie die Texte, die sie im Kindergarten verfasst haben, zuhause Wirkung entfalten. Damit bietet dieses Setting den Kindern vielfältige Möglichkeiten, sich gedanklich und schreibend auf distante Objekte, Handlungen und Personen zu beziehen und einen schriftlichen Kommunikationsprozess in allen Schritten sowie aus verschiedenen Perspektiven mitzerleben. Die Bedeutung dieser Sequenz für das literale Lernen lässt sich auch theoretisch gut untermauern: Das Schreiben der Einkaufsliste ist monologisch, verbal (zumindest: zeichengestützt), kontextunabhängig/explicit und reflektiert und erfüllt damit eine ganze Reihe von prototypischen Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit (Feilke 2002, S.6f).

Ein zweites bedeutsames Potenzial dieses Settings liegt in der Mus-
terhaftigkeit literaler Handlungssituationen: Die 12 älteren Kinder kochen

jeden Donnerstag eine gemeinsame Mahlzeit, und es müssen jede Woche Einkaufslisten geschrieben werden, sodass die Kinder mit dieser Aufgabe sehr vertraut werden. Das zeigt sich einerseits in der ruhigen Sicherheit, mit der die beiden Mädchen ihre Listen ausfüllen und selbstständig einpacken, und andererseits in der Aufmerksamkeit und Unterstützung des zuschauenden Kindes. Im Rahmen solcher sich wiederholender Interaktionen haben die Kinder die Möglichkeit, ihr (literales) Handeln zu erweitern: Wenn sie verstehen, worum es geht, welche Rollen zur Verfügung stehen, welche Verhaltensweisen erwartet werden, welche Kompetenzen dafür nötig sind, und wie sie Unterstützung erhalten, dann gewinnen sie die Sicherheit, Fragen zu stellen und Neues zu versuchen. Wir verstehen solche musterhaften Situationen im Umgang mit schriftsprachlichen Artefakten in Anlehnung an Bruner (2002) als Formate literalen Handelns. Nach Bruner sind Formate »routinemäßig wiederholte Interaktionsmuster«, die u.a. dazu dienen, »die kommunikativen Absichten eines Kindes in eine kulturelle Matrix einzubinden« und »einen Kontext zu liefern für die Interpretation dessen, was hier und jetzt gesagt wird« (Bruner 2002, S.114ff). Gerade weil Formate so stark gesellschaftlich geprägt sind, dürften sie bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit eine wichtige Rolle spielen. Darum darf Vertrautheit mit den literalen Formaten der Schule nicht vorausgesetzt, sondern muss sorgfältig beobachtet und wirksam gefördert werden.

Die hier dargestellten Phänomene - sprachliche Herstellung kontextexterner Referenzen und Vertrautheit mit literalen Formaten - lassen sich in zahlreichen anderen Sequenzen aus dem Kindergarten- und Familienalltag beobachten und sind unserer Meinung nach geeignete, weil empirisch evidente, theoretisch anschlussfähige und für die Unterrichtspraxis ergiebige Beispiele protoliteraler Kompetenzen. In weiteren Analysen unseres Datenmaterials soll nun untersucht werden, inwiefern solche Vorläuferfähigkeiten konzeptioneller Schriftlichkeit durch unterschiedliche familiäre und schulische Erwerbsbedingungen und Praktiken beeinflusst werden, und wie der Unterricht im Kindergarten der Heterogenität von Schrifterfahrungen und -kompetenzen Rechnung trägt. Ziel ist es, zu einer Konzeption von Sprachförderung auf der Grundstufe beizutragen, die es allen Kindern ermöglicht, tragfähige in sozialer Praxis verwurzelte literale Kompetenzen aufzubauen.

Literatur

- Andresen, H. (2004). Sprachentwicklung im Vorschulalter und Schriftspracherwerb. In Panagiotopoulou, A. & Carle, U. (Hg.). Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 64-70.
- Bachmann, T. & Schneider, H. (2004). Elif, Tim, Adrian und Johanna - Falldokumentationen. In Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. (Hg.). Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, 91-174.
- Becker, T. (2005). Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: Vier Erzählformen im Vergleich. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hg.). Literale Textentwicklung. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 19-42.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971 [1964]). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart: Klett.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In H. Brügelmann & S. Richter (Hg.). Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle, 44-52.
- Bruner, J. (2002 [1983]). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (2004). PISA 2004: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel.
- Ehri, L. & Nunes, S. (2002). The Role of Phonemic Awareness in Learning to Read. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.). What Research Has to Say About Reading Instruction. Newark DE, USA: International Reading Association.
- Feilke, H. (2002). Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. In Siegener Arbeitspapiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen SPASS Nr. 10, 1-24.
- Groebe, N. & Hurrelmann, B. (2004). Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation. In N. Groebe & B. Hurrelmann (Hg.) Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim: Juventa, 440-465.
- Halliday, M. (1978). Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.
- Heath, S.B. (1983). Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Holland, D. & Cole, M. (1995). Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural-Historical Approach to Culture and Mind. In Anthropology & Education Quarterly, 26, 4, 475-490.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1993). Lesesozialisation, Bd. 1: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groebe & B. Hurrelmann (Hg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim: Juventa.
- Isler, D. (1995). Schule - Schicht - Chance. In I. Oomen-Welke & A. Linke, A. (Hg.). Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Filzbach: Filzbach-Verlag.
- Kaesler, Dorothee (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In Institutionalisierte Ungleichheiten. P.H. Berger & H. Kahlert (Hg.). Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 130-154.
- Leseman, P.P.M. & Van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.) Handbook of Early Literacy Research, Vol. II. New York NY, USA: Guilford Press, 211-228.

- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schüler am Ende der 3. Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005) (Hg.). Lernstandserhebung bei Schülerinnen und Schülern der ersten Klassen im Kanton Zürich. Aarau: Sauerländer.
- Panagiotopoulou, A. (2003). Beobachtungen im Anfangsunterricht: Zum Nichteinlassen von SchulanfängerInnen auf das »freie« bzw. selbständige Schreiben. In N. Kruse & C. Osburg (Hg.). Kinder schreiben und lesen. Beobachten - Verstehen - Lehren. Freiburg i.Br.: Filibach, 47-61.
- Pätzold, M. (2005). Frühe literale Textkompetenz. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hg.). Literale Textentwicklung. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 69-91.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. In *Reading Research Quarterly*, 31, 4, 406-428.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schneider, W. (2004). Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.) (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In P. Klotz, J. Ossner & G. Sieber-Ott (Hg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöning & UTB, 512-524.
- Schneider, W., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. In *Kindheit und Entwicklung* Nr. 8, 147-152.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg.). *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann, 265-302.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union (Beltz).
- Thomé, G. (2003). Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In P. Klotz, J. Ossner & G. Sieber-Ott (Hg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöning & UTB, 369-379.
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In D. Haarmann (Hg.) *Handbuch Grundschule*. Weinheim: Beltz, 76-88.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S.B. Neumann & D.K. Dickinson (Eds.): *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 1. New York NY, USA: Guilford Press, 11-29.
- Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.
- Wieler, P. (2003). Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hg.). *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i.Br.: Filibach, 47-68.
- Wygotski, L.S. (1986 [1934]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.





Schriftkultur und früher Schriffterwerb in Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer und in der Ausbildung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen¹

Hans-Werner Huneke

»Es ist nicht Aufgabe von Erzieherinnen, die Kinder das Alphabet zu lehren«
(Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten 2006, S.61).

»Das Abdrängen von Schreiben und Lesen in den schulischen Bildungskanon befriedigt die Neugierde der meisten Kinder nicht. Das Fundament zum Schreiben- und Lesenlernen legt der Kindergarten« (Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg 2004, S.18).

1 Fragestellung

Das Sozialgesetzbuch VIII, das die Kinder- und Jugendhilfe regelt, weist den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs einen Förderauftrag zu, der die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern umfasst (SGB VIII §22). Aus fachdidaktischer Perspektive ist von diesen drei Aufgaben besonders der Bildungsauftrag von Interesse. Dieser Aspekt findet bereits seit einiger Zeit in der Öffentlichkeit verstärkte Beachtung; erfolgreiche Publikationen wie etwa Donata Elschenbroichs Buch über das Weltwissen der Siebenjährigen aus dem Jahr 2001 belegen dies. Die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz haben mit ihren Beschlüssen vom 13./14.5.2004 und vom 3./4.6.2004 einen *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* geschaffen und gezeigt, dass sich auch die Politik mit der Thematik befasst. Die Bundesländer haben inzwischen Bildungs- und Erziehungspläne vorgelegt, die diesen Rahmen konkretisieren.

1 Aus Platzgründen sind die im Text genannten Tabellen 1 bis 3 hier nicht wiedergegeben. Sie wurden unter <http://home.ph-freiburg.de/hunekefr/div/kita.html> abgelegt.

Auch an anderer Stelle ist Bewegung in die Diskussion um die Elementarerziehung gekommen, bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an den Fachschulen für Sozialpädagogik. So hat sich die Kultusministerkonferenz mit Beschluss vom 28.1.2000 auf eine *Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen* geeinigt, die das Lernfeldkonzept gegenüber der früheren Fachorientierung zum zentralen didaktischen Bezugspunkt der Ausbildung macht. Seit einigen Jahren gibt es außerdem eine Diskussion um die Akademisierung der Ausbildung, unterstützt z.B. von der Robert-Bosch-Stiftung mit einem Programm zur Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, die zur Einrichtung mehrerer einschlägiger Studiengänge geführt hat.

Aus sprachdidaktischer Sicht stellt sich angesichts dieser Veränderungen u.a. die Frage, in welcher Weise der frühe Zugang von Kindern zur Schriftkultur und die Grundlagen, Voraussetzungen und ersten Lernschritte zum Schriftspracherwerb berücksichtigt werden. Denn es darf auch international als Konsens gelten, dass die Kinder in den Jahren vor dem Beginn des schulischen Unterrichts im Lesen und Schreiben bereits wesentliche Lernerfahrungen machen (Gillen & Hall 2007). Hier spielen die familiäre Umgebung (Cairney 2007) und andere soziokulturelle Faktoren (Razfar & Gutiérrez 2007) eine wichtige Rolle, was zur sozial ungleichen Verteilung von Chancen schon am Beginn von Bildungsprozessen beitragen kann (vgl. die Beiträge in Sasse & Valtin 2006, S.14-167). Zur Förderung von benachteiligten Kindern können die Kindertageseinrichtungen aber einen effektiven Beitrag leisten, wenn sie angemessene Bedingungen schaffen (Dickinson & Sprague 2003).

Zu den Faktoren, die diese Bedingungen beeinflussen, gehören sicherlich an zentraler Stelle die steuernde Wirkung der o.g. Bildungs- und Erziehungspläne, aber auch die Inhalte der Ausbildung und in der Konsequenz das Wissen und die Kompetenzen der Fachkräfte. Diesen beiden Faktoren soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden: Berücksichtigen die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder für Kindertageseinrichtungen frühe Erfahrungen mit Schriftkultur und frühe bzw. vorbereitende Komponenten des Schriftspracherwerbs in angemessener Weise? Dazu sind die Pläne einer vergleichenden Lektüre zu unterziehen.

Werden in der Ausbildung von Fachkräften für die Elementarerziehung frühe Erfahrungen mit Schriftkultur und frühe bzw. vorbereitende Kom-

ponenten des Schriftspracherwerbs in angemessener Weise berücksichtigt? Dazu sollen die Curricula der Bundesländer für die Fachschulen für Sozialpädagogik, an denen diese Ausbildung ganz überwiegend stattfindet, ebenfalls einer vergleichenden Lektüre unterzogen werden. Um Kriterien für diese Lektüren zu gewinnen, sind zunächst die frühen Komponenten der Teilhabe an Schriftkultur und des Schriftspracherwerbs zu identifizieren.

2 Welche frühen Komponenten des Schrifterwerbs und der Teilhabe an Schriftkultur lassen sich aus fachdidaktischer Sicht identifizieren?

Die neueren Forschungen und didaktischen Ansätze (vgl. z.B. Balhorn & Brügelmann 1995, Valtin 2000, Scheerer-Neumann 2003) sehen den Schriftspracherwerb als zentral für die Weiterentwicklung sprachlicher und kognitiver Prozesse an und betonen die individuellen Wege der Kinder bei der Schriftaneignung. Dabei spielen zwei Komponenten eine wichtige Rolle:

Einerseits: Schriftaneignung bedeutet die Teilhabe an Schriftkultur und ist insofern ein Prozess der Enkulturation, der in einen bestimmten sozialen Rahmen eingebettet ist. Die Chance zu entsprechenden Erfahrungen wird nicht unwesentlich vom soziokulturellen Milieu bestimmt. Barton (1994), Barton & Hamilton (1998) und Barton, Hamilton & Ivanovic (2000) untersuchen in diesem Zusammenhang unterschiedliche literacy practices, die für verschiedene Domänen, lokale und soziale Lebenszusammenhänge charakteristisch sind. Sie weisen darauf hin, dass Schriftgebrauch stets historisch und sozial situiert ist und dass Akte der Interaktion, bei denen die Menschen Schrift nutzen (*literacy events*), stets an spezifische Wissensbestände, Werte und Einstellungen gebunden sind. Sie sind als Teil eines Habitus zu verstehen. Dieser Rahmen bestimmt, welches Bild sich das Kind von der Funktionalität der Schrift aneignet. Auch die deutsche Forschung vor allem zur Lesesozialisation hebt solche Faktoren hervor, insbesondere den zentralen Stellenwert der Herkunftsfamilie als Vermittlerin von frühen Schrifterfahrungen, daneben aber auch den Einfluss von Schule, Gleichaltrigengruppe und Geschlecht (Hurrelmann 2002). Lesesozialisation beginnt oft im Kleinkindalter mit dem Vorlesen. Forschungsergebnisse gerade zur zentralen Bedeutung des Vorlesens beschreiben Vorlesehäufigkeit sowie Art und Ausmaß begleitender

Gespräche als schichtabhängig (vgl. Bruner 2002, Wieler 1997). Diese Komponente der Schriftaneignung wird im Folgenden als elementare literale Praxis bezeichnet.

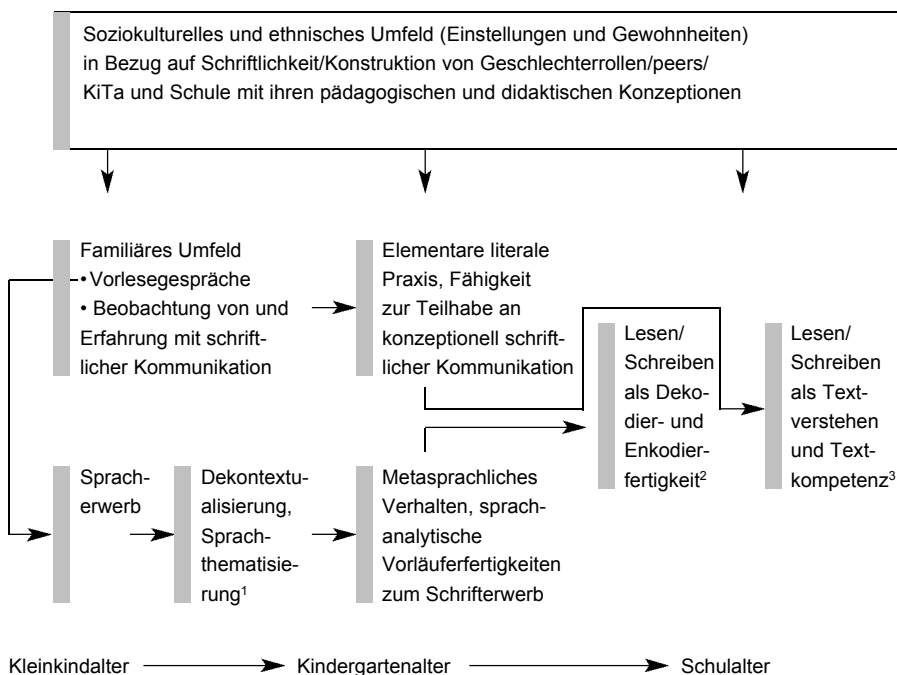
Andererseits: Die Auseinandersetzung mit Schrift erfordert individuelle metasprachliche Fähigkeiten und sprachanalytisches Vorgehen und fördert diese zugleich (vgl. Andresen 1985, 2002, 2005). Vorschulkinder machen sich die sprachlichen Ausdrucksmittel, die sie erworben haben, zunehmend auch von der konkreten Verwendungssituation abgelöst verfügbar (Dekontextualisierung; fruchtbare Gelegenheiten sind z.B. das kindliche Phantasiespiel, Sprachspiele und die Sprachverwendung in Liedern, Abzählversen usw.). Sprachliches Material kann dann als solcher Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit werden. In der konkreten Begegnung mit der Schrift stellen die Kinder individuelle Hypothesen über deren Strukturprinzipien auf, differenzieren sie aus und eignen sie sich so an. Diese Komponente der Schriftaneignung wird im Folgenden als metasprachliches Verhalten bezeichnet.

Zur Darstellung des Zusammenhangs zwischen den beiden skizzierten Komponenten des Schrifterwerbs² soll ein Modell von Whitehurst & Lonigan (1998, 2003) adaptiert und für den vorliegenden Zweck modifiziert werden, das die Ergebnisse einer größeren Zahl empirischer Arbeiten aus dem angelsächsischen Sprachraum und einer eigenen Langzeitstudie der Autoren zusammenführt (vgl. Abb.1).

Das Modell lässt sich entsprechend der Zeitachse von links nach rechts, unter didaktischer Fragestellung aber auch in entgegengesetzter Richtung lesen. Es unterscheidet dann zunächst zwei Aspekte der Schriftkompetenz, das Lesen und Schreiben als Dekodier- und Enkodierfertigkeit einerseits und das Lesen und Schreiben als (rezeptives) Textverstehen und als (produktive) Textkompetenz andererseits. Auch wenn diese beiden Aspekte in den konkreten Leseprozessen aufeinander bezogen und miteinander verknüpft

2 Der Abgrenzung von metasprachlichem Verhalten und elementarer literaler Praxis korrespondieren das Begriffspaar Literalität (Schreiben »im Hinblick auf den Buchstaben als Bestandteil des Alphabets«) und Literarität (Schreiben »im Hinblick auf den Text als Text zwischen Texten«), das Mechthil (1999, S.33 und S.33-41) vorschlägt, und die Gegenüberstellung von medialer und der konzeptioneller Schriftlichkeit, wie sie Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1990) mit Bezug auf Ludwig Söll untersuchen.

Einflussfaktoren auf die elementare literale Praxis und auf das metasprachliche Verhalten (vgl. Whitehurst/Lonigan 1998, 858)



1 angestoßen durch Phantasiespiel, Sprachspiele, Begegnung mit anderen Sprachen, Schriftbegegnung

2 medialer Aspekt von Schriftlichkeit

3 konzeptioneller Aspekt von Schriftlichkeit

Abb.1:
Elementare literale Praxis
und metasprachliches
Verhalten

sind, sind sie analytisch zu trennen - es gibt ja, wie unter anderem auch IGLU und PISA (vgl. Bos u.a. 2003; Baumert u.a. 2001) gezeigt haben, beispielsweise durchaus Kinder und Jugendliche, die Texte zwar dekodieren (im »technischen« Sinne lesen) können, aber nicht zu einem adäquaten Textverstehen gelangen. Die Dekodierfertigkeit ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für erfolgreiches Textverstehen.

Das Modell unterscheidet zwischen zwei getrennten Faktorengruppen, die diese beiden Aspekte der Schriftkompetenz bedingen, den *inside-out skills* und den *outside-in skills*. Das Begriffspaar entspricht der Unterscheidung von metasprachlichem Verhalten und elementarer literaler Praxis. Die *inside-out skills* zielen auf Fertigkeiten zur sprachlichen Analyse, wie sie für das Lesen und Schreiben als Umgehen mit Buchstaben benötigt werden. Sie lassen sich dem metasprachlichen Verhalten zuordnen. Metasprachliches Verhalten resultiert ja daraus, dass die Kinder die Sprache selbst (und nicht nur die außersprachlichen Zwecke der Sprachverwendung) zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit machen. Dies impliziert einen dekontextualisierten Sprachgebrauch. Als starke Anstöße dazu gelten, wie oben erwähnt, das Phantasiespiel (Andresen 2002, 2004 und die Beiträge in Ziegler, Singer & Bishop-Josef 2005), die Begegnung mit anderen Sprachen (Reich u.a. 2002, S.32, Reich 2002), Sprachspiele (Whitehead 1999, S.16-26) und die Schriftbegegnung (Andresen 1985). Metasprachliches Verhalten basiert auf der im frühkindlichen Spracherwerb erworbenen Sprachkompetenz und bedeutet eine Fortführung des Spracherwerbs. Bezogen auf das Deutsche ist hier für die Vorschulzeit vor allem die phonologische Bewusstheit zu nennen, deren Ausprägung bei Vorschulkindern als guter Prädiktor für den Erfolg im späteren Schrifterwerb gilt (Marx 1992) und deren auch isoliertes Training z.T. von psychologischer Seite vorgeschlagen wird (Schneider, Roth & Küspert 1999). Allerdings wird in der Sprachwissenschaft und in der Sprachdidaktik darauf hingewiesen, dass unter dem Begriff der phonologischen Bewusstheit teilweise unterschiedliche Phänomene in unzulässiger Weise zusammengefasst werden (vgl. Schmid-Barkow 1999, 2003 und Birk & Häffner 2005): Das Segmentieren von Einzelwörtern ist eine grammatische und keine phonologische Operation, es kann also nicht unter der Kategorie der phonologischen Bewusstheit gefasst werden, wie dies manchmal geschieht. Und auf der phonologischen Ebene ist zwischen der suprasegmentalen Ebene von Silbe, Onset und Reim (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bzw. phonologische Bewusstheit 1, dem Vorschulkind vor der Begegnung mit Schrift und Buchstaben bereits zugänglich) und der segmentalen Ebene des einzelnen Phonems (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bzw. phonologische Bewusstheit 2, dem Kind erst in der Auseinandersetzung mit der Buchstabenschrift zugänglich) zu unterscheiden.

Die *outside-in skills* lassen sich der elementaren literalen Praxis zuordnen. Sie resultieren aus Erfahrungen im funktionalen Umgang mit Geschriebenem, wie sie Kinder etwa beim schon angesprochenen Vorlesen (Wieler 1997) und bei Beobachtungen zur Schriftverwendung in ihrer Umgebung machen. Solche Erfahrungen lassen das Kind bedeutsame Inhalte bei der Begegnung mit Geschriebenem erwarten, sie befähigen es zur sachgemäßen Handhabung von Druckmedien u.ä. Elementare literale Praxis erleben Kinder, wie oben skizziert, vielfach vor allem in der Familie; hier wirken sich soziokulturelle Unterschiede deshalb besonders stark auf die Ausgangschancen für einen erfolgreichen Zugang zur Schriftlichkeit aus (Brito & Brooks-Gunn 2001).

Ein zentraler Hinweis von Whitehurst & Lonigan ist, dass die beiden genannten Komponenten der Schriftkompetenz in zwei voneinander weitgehend unabhängige Erwerbsfolgen einzuordnen sind. Dafür sprechen die Belege aus einer Vielzahl von empirischen Arbeiten, die ausgewertet werden. Es ergeben sich dann zwei getrennte Faktorenketten. Eine führt vom frühkindlichen Spracherwerb über das metasprachliche Verhalten zum Lesen- und Schreibenkönnen im medialen Sinn, die andere von der meist schon in der Familie erfahrenen elementaren literalen Praxis zum Lesen- und Schreibenkönnen im konzeptionellen Sinn. Eine Verknüpfung ist zwar in den ersten Jahren noch vorhanden, insbesondere insoweit, als sich das dialogische Bilderbuchbetrachten und Vorlesen nachweislich sehr positiv auf den Wortschatzerwerb als einer Komponente des Spracherwerbs auswirkt (Hargrave & Sénéchal 2000). Während der Kindergartenzeit wird diese Verknüpfung aber immer schwächer. Elementare literale Praxis, die in die Kompetenz zu konzeptioneller Schriftlichkeit und Teilhabe an Schriftkultur mündet, leistet dann also einen immer geringeren Beitrag zur Förderung des metasprachlichen Verhaltens. Und metasprachliches Verhalten, das in die Kompetenz zu medialer Schriftlichkeit mündet, leistet keinen klar erkennbaren Beitrag zur literalen Praxis und zur Teilhabe an Schriftkultur. Eine Förderung der elementaren literalen Praxis, zu der es in den angelsächsischen Ländern eine besonders reiche und fruchtbare Tradition gibt (vgl. z.B. Whitehead 1999 und 2004, Ulich 2003), ist allein also ebenso wenig ausreichend wie z.B. ein isoliertes Training der so genannte phonologischen Bewusstheit (vgl. Purcell-Gates 2001).

Als Fazit ergibt sich,

- dass die (auch kompensatorische) Förderung der frühen Komponenten des Schrifterwerbs bereits Aufgabe der Kindertagesstätten ist und sich am aktuellen, individuellen Erwerbsstand der Kinder orientieren sollte (also z.B. nicht nur wegen des bloß administrativen Datums »Einschulungstermin« an der Grenze zur Buchstabenschrift unterbrochen werden sollte),
- dass Kinder sowohl Erfahrungen mit elementarer literaler Praxis als auch mit metasprachlichem Verhalten machen können müssen und umfassend in beiden Bereichen zu fördern sind
- und dass bei der Förderung des metasprachlichen Verhaltens bzw. der phonologischen Bewusstheit zu unterscheiden ist zwischen Komponenten, die den Kindern bereits vor der Schriftbegegnung zugänglich sind, und solchen, die sie sich erst als Ergebnis der Untersuchung der Buchstabenschrift erschließen können.

An diesen Aspekten kann sich eine Durchsicht der Bildungspläne und der Curricula für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher orientieren. Es ist dann für den Bereich des metasprachlichen Verhaltens danach zu fragen, ob die Bildungspläne eine Förderung des dekontextualisierten Sprachgebrauchs, der phonologischen Bewusstheit 1 und ggf. der phonologischen Bewusstheit 2 (im Zusammenhang mit einem ersten Untersuchen der Buchstabenschrift) vorsehen. Für den Bereich der elementaren literalen Praxis ist danach zu fragen, ob das Sammeln und Verarbeiten von Erfahrungen bei der Begegnung mit Schrift inkl. ihrer pragmatischen Funktionen sowie die frühe Teilhabe an Schriftkultur inkl. ihrer ästhetischen Aspekte (z.B. intensives Vorlesen) ermöglicht werden. Für die Ausbildung der Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen ist zu prüfen, ob diese Inhalte in den Curricula angemessen berücksichtigt werden.

3 Bildungs- und Erziehungspläne

Der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen weist den Einrichtungen einen eigenständigen Bildungsauftrag zu. Als Vereinbarung über Bildungsziele soll er Transparenz ermöglichen, als Orientierungshilfe für Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte dienen und die Grundlagen für eine individuelle Förderung der Kinder verbessern. Dabei sol-

len aber keine »Qualifikationsniveaus [normiert werden], die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat«.

Die Konkretisierung des Rahmens erfolgt in den 16 Bundesländern. Dort wurden Bildungspläne für den Elementarbereich teilweise bereits vorgelegt, teilweise befinden sie sich in der Erprobung. Die verstärkte Gewichtung des Bildungsauftrages im Elementarbereich drückt sich auch darin aus, dass die Federführung bei der Erstellung der Bildungspläne überwiegend nicht mehr bei den Sozialministerien, sondern bei den Kultusministerien liegt oder dass kooperiert wird (zwölf von 16 Bundesländern). Auch auf die Gestaltung des Übergangs zur Grundschule wird nachdrücklich hingewiesen.

Struktur, Genese und Verbindlichkeit der einzelnen Bildungspläne sind durchaus unterschiedlich. Das Spektrum reicht von einem umfangreichen, fachlich differenzierten und Analogien zu einem Grundschulcurriculum aufweisenden Text wie dem *Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan* (Erstellung: Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik) bis zur *Bildungsvereinbarung NRW*, einer knappen und offenen Verabredung zwischen den Trägerverbänden über Rahmeninhalte frühkindlicher Bildung. Auch die kindlichen Lebensphasen, auf die sich die Pläne beziehen, werden unterschiedlich gewählt. Teils ist dies die Zeit zwischen dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung nach dem Erreichen des dritten Lebensjahres bis zur Einschulung, teils werden auch die Zeitspanne bis zum dritten Lebensjahr und die Grundschulzeit einbezogen (z.B. im *Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* und im *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*).

Zu den typischen Inhalten der Bildungspläne gehört eine Beschreibung von Charakteristika der kindlichen Entwicklungs- und Erwerbsverläufe. Sie benennen dabei wichtige Gegenstands- bzw. Kompetenzbereiche (meist als »Bildungsbereiche« bezeichnet) und strukturieren sie, z.B. in »personale«, »soziale« und »sachliche« Kompetenzen. Die Bildungspläne sind, wie dies schon der gemeinsame Rahmen vorgibt, kindorientiert aufgebaut. Darunter wird verstanden, dass Prozesse der Selbstbildung eine zentrale Rolle spielen, dass der Bildungserwerb jedoch ko-konstruktiv geschieht. Entsprechend finden sich - soweit die Texte über eine bloße Rahmenvereinbarung hinausgehen und etwas umfangreicher sind - Hilfen zur strukturierten bereichsspezifischen Beobachtung der einzelnen Kinder, Hinweise zur passgenauen

Förderung und Umsetzungsbeispiele sowie Hinweise zum Arrangement einer anregenden und das Lernen begünstigenden Umgebung. Einen vergleichenden Blick auf Zugänge zur Schriftkultur in Bildungsplänen für den Elementarbereich haben bereits Sasse (2005) und Jampert u.a. (2005) geworfen. Aufgrund der lebhaften Entwicklung in diesem Bereich scheint es gerechtfertigt, diesen Blick heute noch einmal zu wiederholen: Welche Lernerfahrungen, Ziele und Kompetenzen zu diesen Komponenten sehen die Bildungspläne für die Phase der Elementarbildung vor? Entsprechen sie einer fachdidaktischen Sicht? Die Durchsicht der Bildungspläne (vgl. Tab.1, <http://home.ph-freiburg.de/hunekefr/div/kita.html>) ergibt zunächst, dass frühe Lernerfahrungen mit Schriftlichkeit und/oder Schriftvorbereitung in allen Bundesländern vorgesehen sind, wenn dieser Aspekt auch deutlich unterschiedlichen Stellenwert hat. Hinweise zur elementaren literalen Praxis (Schriftbegegnung, Schriftkultur) finden sich in allen Bildungsplänen, Hinweise zum metasprachlichen Verhalten bieten elf der 16 Länder, wobei nur in einem Text (TH) alle seine vier unterschiedenen Komponenten erwähnt werden (Dekontextualisierung, phonologische Bewusstheit 1, Schrift untersuchen, phonologische Bewusstheit 2).

Einige weitere Beobachtungen:

- Der Schrifterwerb wird weitgehend der Schule zugewiesen, die Kindertageseinrichtung hat ganz überwiegend nur propädeutische Funktion. Hier gibt es jedoch eine erhebliche Spannweite der Positionen, wie die beiden Eingangszitate aus dem Saarland und aus Brandenburg belegen. Da der Einschulungstermin meist noch ein administrativ gesetzter Termin ist, der sich nicht am tatsächlichen bereichsspezifischen Erwerbs- und Aneignungsstand der Kinder orientiert, liegt hier ein vielleicht nicht erkannter Widerspruch zum kindorientierten Ansatz; man denkt - entgegen der ausgewiesenen eigenen Intention - institutionenorientiert.
- Die phonologische Bewusstheit 2 soll in fünf Bundesländern ohne Untersuchung der Buchstabenschrift geschehen (BE, HE, MV, RP, SH). Dies ist aus fachdidaktischer Sicht nicht sinnvoll. Geradezu als Kunstfehler muss die einseitige Orientierung an »Wahrnehmungsdifferenzierung« und Training der Schreibmotorik im Plan aus MV gelten; hier bleibt völlig unberücksichtigt, dass die Schriftspracherwerbsforschung den Schriftspracherwerb bereits seit längerem als kognitiven Prozess modelliert.

■ In etlichen Texten findet sich ein unangemessen enger oder nur vage (z.B. mit dem Hinweis auf die angebliche Unübersetzbarkeit des englischen literacy) umrissener Begriff von Schriftlichkeit. So wird öfters vor allem oder ausschließlich der Aspekt der medialen Schriftlichkeit gesehen. Dies begünstigt eine einseitige Förderung, die nur das metasprachliche Verhalten in den Mittelpunkt stellt.

■ Kompetenzen oder Könnensbeschreibungen werden nur in vier Plänen angeboten (HH, HE, MV, TH). Überwiegend werden solche Angaben vermieden, Sachsen schließt sie sogar explizit aus: »Es werden im Bildungsplan bewusst keine Kompetenzkataloge formuliert, die die Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht haben müssen - zum Beispiel um eingeschult werden zu können.« (S.14).

■ Die Texte der Bildungspläne enthalten teilweise fachlich stark vereinfachende oder sogar bedenkliche Darstellungen. So begegnet bei der Erwähnung der Phonem-Graphem-Korrespondenz öfters mehr oder weniger deutlich die Auffassung, Schrift bestehe in der unmittelbaren graphischen Wiedergabe der »hörbaren« Laute (Belege: »Bedeutung« von Buchstaben, NI S.21; »Einzellaute heraushören«, »Schriftbilder sind Symbole für gesprochene Wörter«, MV S.31; Förderung der »Fähigkeit, Laute differenziert wahrzunehmen«, SL S.61; »Laute und Lautverbindungen differenziert hören und bilden«, HH S.45; Gelegenheit, »zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache aus einzelnen Lauten besteht, die man voneinander unterscheiden kann«, RP S.42). Die Texte vermeiden im untersuchten Gegenstandsbereich weitgehend die Verwendung von Fachsprache. Auch die Auswahl der angeführten Fachliteratur tendiert meist deutlich zu Praxisratgebern. Man strebt offenbar »Allgemeinverständlichkeit« an und nimmt dafür in manchen Fällen auch ein geringeres Maß an Präzision und Klarheit in Kauf. Offenbar gehen etliche Texte davon aus, dass die Adressatinnen und Adressaten - in erster Linie die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen - nicht in vollem Umfang als Fachleute mit eigenständiger Expertise anzusprechen seien. Dies erscheint problematisch.

Welche Schlussfolgerungen und Vorschläge lassen sich aus diesen Beobachtungen ableiten? Dazu kann eine inhaltliche, eine institutionelle und eine curriculare Ebene unterscheiden werden:

Inhaltliche Ebene: Die Förderung *beider* Komponenten, der elementaren literalen Praxis und des metasprachlichen Verhaltens, sollte noch konsequenter in den Bildungsplänen aller Länder vorgesehen werden. Insbesondere erscheinen isolierte Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit 2 nicht sinnvoll.

Institutionelle Ebene: Die oft noch vorgenommene relativ scharfe Abgrenzung von Vorläuferfertigkeiten (Förderung in der Kindertageseinrichtung) und eigentlichem Erwerb der Alphabetschrift (Förderung in der Grundschule) orientiert sich an institutionellen Gesichtspunkten, nicht an der kindlichen Entwicklung. Hier sind die Ansätze vielversprechend, die institutionenübergreifend denken.

Curriculare Ebene: Die vorliegenden Bildungspläne sind überwiegend »inputorientiert« strukturiert, nicht »outputorientiert«: Sie empfehlen pädagogische und methodische Grundsätze und benennen förderwürdige Inhalte zu den einzelnen Bildungsbereichen, die angezielten Kompetenzen der Kinder werden aber weitgehend nicht identifiziert. Wenn der Kompetenzansatz, der gegenwärtig in den Fachdidaktiken diskutiert wird, tragfähig ist, wäre aber zu fordern, dass Kompetenzen ausgewiesen werden - natürlich nicht als Grundlage für Selektionsentscheidungen bezüglich einzelner Kinder, dies wäre sachfremd, sondern als Grundlage für eine geschärfte individuelle Beobachtung und adäquate Förderung von Kindern und auch als Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen.³

3 Es ist allerdings zu fragen, ob mancherorts nicht (unausgewiesen) doch Kompetenzen erwartet werden, vor allem im Bereich der phonologischen Bewusstheit, die ja z.T. durch Screenings erhoben und mit speziellen Trainings gefördert wird. Übrigens haben offenbar auch viele Lehrkräfte der Grundschule klare Kompetenzerwartungen an die einzuschulenden Kinder. Jäger & Riebel (2006) stellten dies in einer Delphi-Studie fest, der die Befragung von 169 (erste Teiluntersuchung) bzw. 110 (zweite Teiluntersuchung) Lehrkräften aus der Region Landau/Pfalz zugrunde lagen. Es wurden folgende Kompetenzen mit Bezug zum Schrifterwerb genannt und auf einer sechsstufigen Skala (0 = keine Bedeutung, 5 = sehr bedeutend) gewichtet: Silben klatschen können 3,29; Reime hören und bilden können 3,53; Lese- und Schreibrichtung kennen 3,65; Vornamen erkennen und schreiben können 3,78; Laute hören und unterscheiden können 4,15 (Mittelwerte).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch im Elementarbereich wesentliche Fragestellungen für die Fachdidaktik liegen. Die Fachdidaktik sollte sich diesen Aufgaben stärker widmen; bei aller Sympathie für interdisziplinäres Denken ist nicht zu erwarten, dass sie von anderen Disziplinen, etwa der Psychologie oder der allgemeinen Erziehungswissenschaft, quasi nebenbei miterledigt werden können.

Hieraus ergibt sich auch, dass fachdidaktische Inhalte Gegenstand der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich sein sollten. Im vorliegenden Fall gehören dazu etwa Kenntnisse zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Kenntnisse über das Schriftsystem, Kenntnisse und Beobachtungsfähigkeit zu frühen Komponenten des Schriftspracherwerbs, Kenntnisse zur Mediensozialisation, zur literarischen Sozialisation und zur Kinderliteratur. Solche Qualifikationen ermöglichen den Fachkräften ein erhöhtes Maß an Autonomie im Beruf und auch verstärkte Souveränität im Umgang mit Bildungsplänen, wie sie ihnen in den einzelnen Bundesländern begegnen.

4 Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Es gibt in Deutschland fast fünf Millionen Kinder im Alter zwischen 0 und 6. Viele von ihnen besuchen Kindertageseinrichtungen. Sie werden von etwa 346.000 Personen betreut, von denen 275.000 ausgebildete und staatlich anerkannte Erzieherinnen oder Erzieher sind. Die Kindertageseinrichtungen sind damit der größte Arbeitsmarkt für diese Berufsgruppe.⁴ Ihre Ausbildung findet im Rahmen des beruflichen Schulwesens an über 360 Fachschulen statt, an denen jährlich ca. 12.000 bis 15.000 Schülerinnen und Schüler lernen. Sie werden zu Erzieherinnen und Erziehern für unterschiedliche Arbeitsfelder ausgebildet, nicht nur für den Elementarbereich. Die Ausbildung umfasst mindestens 2.400 Stunden im schulischen und 1.200 Stunden im praktischen Anteil. Zu den Eingangsvoraussetzungen gehört neben dem mittleren Schulabschluss eine einschlägige berufliche Vorbildung. Mit dem Abschluss

⁴ Insgesamt ausgebildete Erzieherinnen: 640.000; davon erwerbstätig: 400.000; davon im Bereich Bildung und Sozialwesen: 357.000; davon in Kindertagesstätten: 275.000, also 43% von allen. Die Erzieherinnen sind die zweitgrößte pädagogische Berufsgruppe nach den Lehrkräften. (vgl. Rauschenbach 2006).

kann bei Vorliegen bestimmter Voraussetzungen meist auch eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden.

Die Ausbildungspraxis wird teilweise kritisch eingeschätzt (Schmidt 2005). So sei ihr Status zwischen beruflicher Erstausbildung (Sekundarstufe II) und Weiterbildung (tertiärer Bereich) unklar, die Gruppe der ausbildenden Lehrkräfte an den Fachschulen sei inhomogen (z.T. Praktiker, Sozialpädagogen mit Lehramtsausbildung, Honorarkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungen) und es sei teilweise ein niedriges inhaltliches Niveau zu beklagen (Aufsplitterung in Fächer, Provinzialisierung, Abgrenzung (statt Verknüpfung) von Theorie und Praxis, geringe Kenntnisse in den Bereichen Behinderung, Migration, Literacy, Grundbildung, Schulpädagogik und Fachdidaktik).

Welche Ausbildungsinhalte sollten die Curricula aus der Sicht einer späteren Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen und der Aufgabe, Kinder dabei auch auf ihrem Weg zur Schriftkultur angemessen fördern zu können, enthalten? Für den Bereich der elementaren literalen Praxis sind hier grundlegende Konzepte aus den Bereichen Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Mediensozialisation zu nennen, weiter sollten die angehenden Fachkräfte Elemente von Schriftkultur in der Umgebung der Kinder identifizieren und die Formen und Wege der kindlichen Aneignung beobachten und fördern können, sie sollten Kinderliteratur und andere Kindermedien kennen und ihr didaktisches Potential beurteilen und nutzen können. Für den Bereich des metasprachlichen Verhaltens sollten den Erzieherinnen und Erziehern Strukturmerkmale gesprochener und geschriebener Sprache bekannt sein, sie sollten Prozesse der frühen Formen kindlicher Schriftaneignung (Dekontextualisierung, Sprachthematisierung) kennen, beobachten und fördern können und in der Lage sein, lernförderliche Tätigkeiten und strukturierte Förderkonzepte zum metasprachlichen Verhalten im Blick auf spezifische Adressatengruppen zu beurteilen.

Die Curricula lassen den einzelnen Ausbildungseinrichtungen als Rahmenvorgaben erhebliche Spielräume; sie sind außerdem bundeslandspezifisch (vgl. die Übersicht in Tab. 2, <http://home.ph-freiburg.de/hunekefr/div/kita.html>). Es könnte deshalb nur durch eine aufwendige empirische Untersuchung erhoben werden, in welchem Umfang die genannten Ausbildungsinhalte tatsächlich angeboten werden. Eine erste quantitative Abschätzung erlauben aber die Hinweise zur Verteilung der Unterrichtsvolumina, die manche der Curricula enthalten. Die folgende Übersicht nennt die Anzahl der

Unterrichtsstunden von insgesamt jeweils 2.400 Stunden, die nach diesen Hinweisen typischerweise auf die Bereiche elementare literale Praxis und metasprachliches Verhalten entfallen können:

BY	36 ELP+MV	HE	135 ELP	RP	36 ELP+MV
BW	30 ELP+MV	HH	360 ELP+MV	SL	75 ELP+MV
BE	?	MV	?	ST	wenig ELP
BB	?	NS	48 ELP	SN	15 ELP
HB	80 ELP	NRW	?	SH	120 MV
TH	35 ELP+MV				

Mögliche Verteilung von Unterrichtsvolumina in der Erzieherausbildung an Fachschulen, Stunden von insgesamt 2400; ELP: elementare literale Praxis; MV: metasprachliches Verhalten; ?: Abschätzung nicht möglich.

Das Gewicht, das Schriftkultur und früher Schrifterwerb in der Ausbildung von Fachkräften hat, variiert nach dieser Abschätzung in den Bundesländern stark. Dies gilt auch für die Berücksichtigung der beiden Teilbereiche elementare literale Praxis und metasprachliches Verhalten. Teilweise ist das Gewicht als sehr gering zu bewerten. Dieser Befund deutet darauf hin, dass bei der Erstellung der Curricula ein zuverlässiger Bezug auf entsprechende fachdidaktische Grundlagen nicht vorgenommen wurde oder nicht möglich war.

Einen groben Eindruck von der inhaltlichen Ausrichtung der Unterrichtsinhalte erlaubt die Fachliteratur, die in einigen der Curricula genannt wird. Während die Fachliteratur zu Bildungsbereichen wie Musik, Kunst und Naturwissenschaften z.B. die kulturelle Praxis, Kreativität und die Selbstbildung durch Neugier thematisiert, werden zum Gegenstandsbereich Schriftkultur und früher Schrifterwerb fast ausschließlich Titel zu Lernschwierigkeiten, ihrer Diagnose, Prävention und Therapie genannt,⁵ und zwar bezeichnenderweise häufig unter Verwendung dieser der Medizin entlehnten Metaphorik.

5 Im vorläufigen Lehrplan von Baden-Württemberg werden z.B. genannt: Breuer & Weuffen, Lernschwierigkeiten am Schulanfang; Differenzierungsproben; Küspert & Schneider, Würzburger Trainingsprogramm; Tenta, Schrift- und Zeichenforscher; Tophinke, Sprachförderung; weitere Titel zur Sprachförderung, zur Sprachstandsdiagnostik und zur Schulfähigkeit. Auch in einem Standardwerk wie dem Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (Fried & Roux) überwiegt diese Tendenz.

Hier deutet sich an, dass oft ein Defizitkonzept aus der Psychologie des Spracherwerbs und seiner Störungen (gegenüber der Alternative eines Kompetenzkonzepts aus der Fachdidaktik) zugrunde gelegt wird.

Gegenwärtig werden an einer wachsenden Zahl von Hochschulen Bachelor-Studiengänge angeboten, die eine akademische Ausbildung für den Bereich der Elementarpädagogik ermöglichen (vgl. Krieg & Schneider-Vollmann 2005, Weltzien 2005, Hebenstreit-Müller 2005, Hocke 2005, Thole 2006). Auch hier ergibt sich ein vergleichbares Bild. In einem von 15 verglichenen Studiengängen (vgl. Tab. 3, <http://home.ph-freiburg.de/hunekefr/div/kita.html>) werden die Bereiche elementare literale Praxis und metasprachliches Verhalten gar nicht berücksichtigt, in sechs Studiengängen sind dafür nur bis zu sechs von 180 ECTS-Leistungspunkten vorgesehen, in einem Studiengang mehr Punkte, in zweien ist ein Fachstudium Deutsch eingeschlossen. In den Studieninhalten mehrerer Studiengänge wird das o.g. Defizit-Konzept deutlich erkennbar.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass in den Ausbildungsgängen für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen das Gewicht von Inhalten zu Schriftkultur und Schrifterwerb stark variiert und z.T. sehr gering ist. Sprache und Schrift werden nur teilweise unter dem Bildungsaspekt gesehen, oft stärker unter der medizinisch-psychologischen Perspektive der »Prävention« von Entwicklungsrisiken. Eine sprach- und medienwissenschaftliche Fundierung ist z.T. nicht gegeben und wird nicht gesucht. Schriftlichkeit erscheint als individuelle Leistung, nicht als kulturelle Hervorbringung. Die fachdidaktische Sicht auf die (schrift)sprachspezifischen Erwerbsprozesse wird oft nicht einbezogen.

5 Fazit

In den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich ebenso wie in den Ausbildungsgängen für Fachkräfte variieren die Umfänge und die Inhalte zum Bereich Schriftkultur und früher Schrifterwerb stark, teilweise ist die Berücksichtigung nur marginal. Dies deutet darauf hin, dass Uneinigkeit bezüglich der Relevanz dieser Gegenstandsbereiche besteht. Die Sprachdidaktik mit ihrer sprach- und medienwissenschaftlichen Fundierung als zuständige Fachdidaktik wird kaum als Orientierungsrahmen genutzt. Eine Erklärung hierfür mag man darin suchen, dass die Elementar-

pädagogik traditionell ein Aufgabenfeld von Sozialpädagogen ist, zu dem der Bildungsauftrag und damit die Notwendigkeit der Einbeziehung der Didaktiken der einzelnen Bildungsbereiche erst kürzlich hinzugekommen ist, sie liegt aber sicherlich auch darin, dass die Fachdidaktiken den vorschulischen Bereich bisher noch zu wenig in den Blick genommen haben. Hier sollten beide Seiten stärker kooperieren und voneinander profitieren, auch um den Kindern den Übergang aus der Tageseinrichtung in die Schule zu erleichtern. In den unterschiedlichen Perspektiven (Sozialpädagogik in der Kindertageseinrichtung, Fachdidaktik in der Schule) dürfte eine strukturelle Hürde beim Übergang liegen. Gegenwärtig scheint die Fachdidaktik ein Defizit in der Elementarpädagogik zu sein, der Elementarbereich ein Defizit in der Fachdidaktik.

Im Zusammenhang mit Schriftkultur und Schrifterwerb ist im Elementarbereich weithin auch eine eher einseitige medizinisch-psychologische Orientierung zu beobachten. Auf diesem Feld werden vor allem Entwicklungsrisiken und Defizite befürchtet, z.B. später auftretende LRS. Seltener ist in den Bereichen Sprache und Schriftlichkeit von kultureller Praxis, Entfaltung von Kreativität und Stimulierung des eigenaktiven Erwerbs die Rede - anders als z.B. in den Bildungsbereichen Musik und Kunst. Hier könnte man analog die Sorge um Diagnose, Prävention und Therapie von Amusikalität oder Kreativitätsdefiziten erwarten, was aber nicht vorzufinden ist.

Die Wende von der Fach- zur Lernfeldorientierung in der Erzieherinnenausbildung hat hier bislang keine wesentlichen Veränderungen bewirkt. Diese Wende allein fördert noch keine Neuorientierung hin zu einer stärkeren Berücksichtigung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen, wenn sie sich darauf beschränkt, die gewohnten, bisherigen Tätigkeiten im Beruf zur Grundlage der Curriculumsgestaltung zu machen. Sie müsste eine Neubestimmung der notwendigen beruflichen Kompetenzen einschließen.

Literatur

- Andresen, H. (1985). Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andresen, H. (2002). Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Andresen, H. (2005). Sprachliches Handeln, sprachliche Zeichen und die Entwicklung mentaler Repräsentationen im Vorschulalter. In H.-W. Huneke (Hg.). Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Heidelberg: Mattes. (=Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg), 11-27.

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanovic, R. (eds.) (2000). *Situates Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Baumert, J. u.a. (Hg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Birk, E. & Häffner, S. (2005). Was ist phonologische Bewusstheit? Schrifttheoretische Analyse einer psychologischen Fragestellung. In H.-W. Huneke (Hg.). *Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen*. Heidelberg: Mattes. (=Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg), 53-73.
- Bos, W. u.a. (Hg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brito, P.R. & Brooks-Gunn, J. (eds.) (2001). *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills*. *New Directions for Child and Adolescent Development* 92. San Francisco: Jossey Bass.
- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin, Düsseldorf: Kamp.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann.
- Fried, L. & Roux, S. (Hg.) (2006). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gillen, J. & Hall, N. (2007). *The Emergence of Early Childhood Literacy*. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy*. London, Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 3-21.
- Hammes-Di Bernardo, E. & Hebenstreit-Müller, S. (Hg.) (2005). *Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Jahrbuch 10 in Fortführung der Sozialpädagogischen Blätter im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hargrave, Anne C. & Sénéchal, Monique (2000). *A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, 15-1, 75-90.
- Hebenstreit-Müller, S. (2005). *Den Weg nach Europa ebnen - Durchlässigkeit und Flexibilisierung in der Erzieher/innenausbildung*. In E. Hammes-Di Bernardo & S. Hebenstreit-Müller (2005), 182-191.
- Hocke, Norbert (2005). *Erzieherinnenausbildung an die Hochschule. Der Anfang ist gemacht*. Hrsg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Hurrelmann, Bettina (2002). *Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren*. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa, 123-149.
- Jäger, R.S. & Riebel, J. (2006). *Kompetenzen von Schulanfängern: Was sollten Schulanfänger können?* Landau: Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

- Jampert, K. u.a. (2005). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar, Berlin: Das Netz.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1990). Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübingen: Niemeyer.
- Krieg, E. & Schneider-Vollmann, A. (2005). Bachelor-Studiengang Elementarpädagogik - in Kooperation von Fachhochschule und Fachschulen. In E. Hammes-Di Bernardo & S. Hebenstreit-Müller (2005), 156-166.
- Purcell-Gates, V. (2001). Emergent Literacy Is Emerging knowledge of Written, Not Oral, Language. *New Directions for Child and Adolescent Development* 92. San Francisco: Jossey Bass, 7-22.
- Razfar, A. & Gutiérrez, K. (2007). Reconceptualizing Early Childhood Literacy: The Sociocultural Influence. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy*. London, Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 34-47.
- Reich, H. (2002). Zweisprachig schreiben lernen. Erste Ergebnisse von Sprachstandserhebungen. *Grundschule Sprachen* 6, 38-41.
- Reich, H. u.a. (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Sasse, A. & Valtin, R. (Hg.) (2006). Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Sasse, A. (2005). Aufwachsen mit Schrift. Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsprogrammen der Bundesländer für den Elementarbereich. In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.). *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 192-222.
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In U. Bredel u.a. (Hg.). *Didaktik der deutschen Sprache* 1. Paderborn: Schöningh, 513-524.
- Schmid-Barkow, I. (1999). »Phonologische Bewusstheit« als Teil der metasprachlichen Entwicklung im Kontext von Spracherwerbsprozessen und Spracherwerbsstörungen. *Die Sprachheilarbeit* 44 (6), 307-317.
- Schmid-Barkow, I. (2003). Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. *Grundschule* 35, 38-40.
- Thole, W. & Clos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hg.). *Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: DJI-Fachforum Bildung und Erziehung 4, 47-77.
- Ulich, M. (2003). Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kiga heute*, 3, 6-18.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In R. Valtin (Hg.). *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen*. Frankfurt: Grundschulverband, 17-22.
- Weltzien, D. (2005). Qualifizierung der Spitze. Der berufsbegleitende Fernstudiengang »Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit« (B.A.). In E. Hammes-Di Bernardo & S. Hebenstreit-Müller (2005), 167-181.

- Whitehead, M. (1999). Supporting language and literacy development in the early years. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Whitehead, M. (2004). Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hg.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS, 295-311.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, Ch.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. Child Development 69 (3), 848-872.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, Ch.J. (2003): Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In: S.B. Neuman & D.K. Dickinson (eds.). Handbook of Early Literacy Research. New York, London: Guilford, 11-29.
- Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa.
- Zigler, E.F.; Singer, D. & Bishop-Jones, S. (eds.) (2005). Children's Play. The Roots of Reading. Washington D.C.: Zero to Three Press.





Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich

Argyro Panagiotopoulou / Kerstin Graf

1 Einführung

In diesem Beitrag wird ein ethnographisch angelegtes Feldforschungsprojekt dargestellt, das den Anspruch erhebt, Fragen zum Umgang mit der zunehmenden migrationsbedingten Heterogenität sowie zu den Literalitätserfahrungen und Fördermöglichkeiten sozial- und bildungsbenachteiligter Vorschul- und Grundschulkinder aus Migrantenfamilien im Kontext unterschiedlicher europäischer Bildungssysteme nachzugehen. In einem ersten Schritt wird die Konzeption des Projektes, das den Namen »HeLiE« (»Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich«) trägt und unter der Leitung von Argyro Panagiotopoulou seit etwa einem Jahr in Deutschland, Finnland und Luxemburg durchgeführt wird, vorgestellt (2). Daran anschließend werden Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen und erste Interpretationen aus einer Teilstudie des Projekts präsentiert, die Kerstin Graf seit März 2006 in Rheinland-Pfalz durchführt (3). Abschließend wird ein Ausblick auf die Fortsetzung der hier vorgestellten Teilstudie gegeben und der mögliche Ertrag institutions- und länderübergreifender ethnographischer Bildungsforschung kurz referiert (4).

2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen im Projekt HeLiE¹

Wie Ergebnisse aus qualitativen und quantitativen Studien, unter anderem der international vergleichenden Leistungsstudien PISA und IGLU, in den letzten Jahren verdeutlicht haben, werden sozial benachteiligte Schüler/innen mit

1 Vgl. dazu auch Panagiotopoulou 2008.

Migrationshintergrund in selektiven Bildungssystemen systembedingt benachteiligt. Tendenziell integrative Schulsysteme, insbesondere in skandinavischen Ländern, scheinen hingegen sowohl Bildungsqualität als auch Bildungsgerechtigkeit erreichen zu können: »High quality of educational outcomes - high equality of educational opportunities« ist beispielsweise laut Linnakylä und Välijärvi (2003, S.284) eine wichtige Zielsetzung der finnischen Einheitschule. Gleichzeitig wird allerdings festgestellt, dass diese lange »finnische Tradition« durch die zunehmende migrationsbedingte Heterogenität und kulturelle Vielfalt herausgefordert wird: »The depth of the Finnish tradition of equality, in fact, will be put to a severe test owing to the increasing numbers of immigrant students and growing cultural heterogeneity«, und dass Chancengleichheit auch in Finnland längst nicht für alle erreicht ist (vgl. Linnakylä & Välijärvi 2003). Die Bildungschancen sozial benachteiligter Migrantenkinder stellen also eine gemeinsame Herausforderung für selektive und integrative sowie für ein- und mehrsprachige Schulsysteme in Europa dar.

Im Zusammenhang mit dieser Problematik wird im aktuellen deutschsprachigen elementar- und grundschulpädagogischen Diskurs die Notwendigkeit einer frühzeitigen und zugleich *umfassenden sprachlichen Bildung* betont. Dieses neu in die Diskussion eingeführte Konzept ist weder defizit- noch kompensatorisch ausgerichtet, sondern ressourcenorientiert und zielt auf »Sprache als Teil einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung« (vgl. Jampert u.a. 2005, S.11). Es handelt sich dabei um ein umfassendes Konzept in dem Sinne, dass es sowohl *Sprach(en)förderung*, als auch *Literalitätsförderung (oder Literacy-Erziehung)* mit einbeziehen sollte (vgl. z.B. Oberhuemer 2004, S.162).

Eine so verstandene sprachliche Bildung zielt heutzutage insbesondere auf die Verbesserung der Bildungs- und Integrationschancen von Vorschul- und Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. Die Bildungsdebatte der 60er und 70er Jahre zum Kindergarten in Deutschland hat sich ebenfalls mit der Problematik der Bildungsbarrieren und folglich mit dem Bildungsauftrag der damaligen »Elementarstufe« kritisch befasst. Auch die Kontroverse um eine sprachliche Frühförderung, damals für benachteiligte Kinder der sog. »Arbeiterschicht« und inspiriert vom Konzept Basil Bernsteins über sog. »Sprachbarrieren«, fällt in jene Zeit (vgl. Leu 2005, S.20).

Aber erst in den letzten Jahren hat sich »Sprache« im Rahmen der Neuakzentuierung des Bildungsauftrags der deutschen Kindertageseinrichtung-

gen zu einem zentralen Bildungsbereich etabliert. Im aktuellen Diskurs über den Auftrag des Kindergartens gewinnt außerdem folgende Frage an Bedeutung: »[W]elchen Beitrag [kann] der Kindergarten zur Integration von zugewanderten Kindern und ihrer Sprachförderung leisten[?]« (Joos & Betz 2004, S.74). Die Qualitätserwartungen an die vorschulischen Institutionen seitens der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik, aber auch der Erzieherinnen und der zugewanderten Eltern richten sich dementsprechend auf die Integrations- bzw. Inklusionschancen von Migrantenkindern durch Sprachförderung. Hierbei wird »Sprachförderung als Teil der Bildungsfunktion und -qualität von Kindergärten« (Honig 2004, S.35) verstanden. Sowohl im elementar- als auch im grundschulpädagogischen Bereich wird schließlich in diesem Zusammenhang für eine *produktive Synergie der Ansätze* oder für eine *konzeptionelle Anschlussfähigkeit* zwischen den beiden Bildungsbereichen plädiert (vgl. exemplarisch Hacker 2004). Dadurch sowie durch die »Stärkung der Sprach(en)-förderung« und durch Literacy-Erziehung können wir zu einer langfristigen Sicherung von Bildungschancen kommen (vgl. Oberhuemer 2004, S.162; Bartnitzky & Speck-Hamdan 2005, S.14), so klar lautet zumindest die aktuelle pädagogische Vision, die nur institutionsübergreifend zu realisieren wäre.

Sprachliche Bildung in der Zeit vor der Einschulung und am Schulanfang umfasst also auch die Ermöglichung von Erfahrungen mit Literacy oder Literalität - unter der Voraussetzung einer konzeptionellen Verbindung der praktizierten Ansätze im Kontext der beiden Bildungsbereiche. Was Literacy-Erziehung für den Elementarbereich bedeuten sollte, hat beispielsweise Ulich herausgearbeitet: Es handelt sich um einen Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen und Kompetenzen u.a. in Bezug auf Textverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Sprachbewusstsein, Erzählkompetenz, Vertrautheit mit Büchern oder mit literarischer Sprache, mit Schreiben und Schrift (vgl. Ulich 2005). Der Erwerb von Schriftlichkeit oder Literalität im Primarbereich meint den Erwerb einer schul- und bildungsrelevanten Sprache. Literalität wird mittlerweile als »Sprache der Bildung« aufgefasst: Sie ist Voraussetzung für und zugleich Bedingung von Bildung, sie ermöglicht die Teilhabe an schriftkulturellen Praxen der Gesellschaft (vgl. exemplarisch Feilke 2006, Gogolin 2006). So besteht heute die besondere Leistung der Schule und eine besonders große Herausforderung beim Übergang in die Schule und im Anfangsunterricht darin, allen Kindern, ein- und mehrsprachigen, mit und ohne Migrationshinter-

grund, entsprechende Bildungserfahrungen und somit den Zugang zur Schriftlichkeit zu ermöglichen. Dafür sollen literale Praktiken, die die meisten Kinder im Rahmen einer literalen Gesellschaft in der Regel bereits außerhalb von Bildungsinstitutionen entwickeln, auch im pädagogischen Alltag als sprachliche und soziale Handlungen und als Bedingung und Bestandteil von Bildungsprozessen verstanden werden.

Welche Literalitätserfahrungen machen aber Kinder, insbesondere Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund, im Alltag von Bildungseinrichtungen des Elementar- und Primarbereichs? Unter anderem mit dieser Frage befasst sich das Projekt (vgl. dazu unter 3. erste Erkenntnisse aus der Teilstudie von Kerstin Graf) im Kontext ausgewählter Bildungseinrichtungen des Elementar- und Primarbereichs und in verschiedenen europäischen Bildungssystemen. Darüber hinaus gewinnen im Zusammenhang mit der oben beschriebenen Problematik auch umfassende Fragen, wie die folgenden, an Bedeutung: Welche Chancen zur sprachlichen Bildung eröffnen integrative versus selektive Bildungssysteme für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Schule? Welche Lern- und Fördermöglichkeiten werden im pädagogischen Alltag der entsprechenden Institutionen des Elementar- und Primarbereichs angeboten, so dass der Zugang zur sprachlichen Bildung und der Einstieg in die Welt der Literalität (beim Übergang in die Schule) ermöglicht wird? Inwieweit wird beispielsweise eine sprach- und schriftspezifische Förderung in den unterschiedlichen Bildungssystemen und in der jeweiligen Institution angeboten - und in welcher Qualität?

In Anlehnung an eine feldtheoretische Perspektive, die Honig (2004, S.27) beschreibt, wird im HeLiE-Projekt zwischen der deskriptiv-analytischen und der normativ-evaluativen Dimension des Qualitätsbegriffs unterschieden: Während die evaluative Dimension auf »Qualität als Werturteil« verweist, ist der deskriptive Qualitätsbegriff vor allem ein analytischer Begriff, der sich auf »Qualität als Beschaffenheit« konzentriert (vgl. Honig 2004, S.26). Die Beschaffenheit der Qualität im internationalen Bildungskontext soll im Rahmen des Projekts mit einer Reihe von ethnographischen Feldstudien in soziokulturell vergleichbaren Stadtteilen und Bildungseinrichtungen in fünf europäischen Ländern (Deutschland, Finnland, Luxemburg, Österreich, Schweiz) mit unterschiedlichen Bildungssystemen erforscht werden. Die Aufgabe dieser Teil-

studien besteht darin, sich auf die Beschaffenheit der untersuchten Bedingungen zu konzentrieren, d.h. die jeweiligen *Qualitätskonzeptionen* und *Qualitätspraktiken* im pädagogischen Alltag zu rekonstruieren, ohne vordefinierte Qualitätskriterien und ohne von einem normativen Sinnkontext *richtiger Praxis*, *gelingenden* Lernens oder *erfolgreicher* Förderung auszugehen. Im Projekt stellt sich also die Frage: Wie wird pädagogisch-didaktische Qualität in unterschiedlichen Bildungssystemen, Bildungsinstitutionen und einzelnen Bildungseinrichtungen definiert und erreicht?

In den Teilstudien sollen ausgewählte Vorschulkinder und Schulanfänger/innen einige Monate vor ihrer Einschulung und im ersten Schuljahr in ausgewählten Einrichtungen des vorschulischen und schulischen Bereichs (d.h. im jeweiligen Land institutionsübergreifend) forschend begleitet werden. Um die erfassten Bedingungen, Konzeptionen und Praktiken kritisch hinterfragen zu können, ist im Rahmen des Projekts auch eine konsequente Berücksichtigung der Kinderperspektive(n), der kindlichen Deutungen und Handlungen im Kontext des Geschehens eine wichtige Forschungsmaxime. Es handelt sich dabei um eine methodologische und methodische Maxime der neueren Kindheitsforschung, die zur Überwindung eines normativen Forschungszugangs innerhalb institutions- und länderübergreifender Bildungsforschung beitragen kann. Deswegen lautet auch eine wichtige Fragestellung des Projektes: Welche Qualität weist pädagogische Praxis aus der Perspektive ihrer Adressaten, der beteiligten Kinder, auf? Welche Bedeutung hat die beobachtete Praxis für ihr Lernen? Im Folgenden soll exemplarisch auf einige der hier vorgestellten, für alle Einzelstudien relevanten Fragen eingegangen werden. Darüber hinaus werden spezifische Fragen und Erkenntnisse dargestellt, die im Forschungsprozess einer dieser Studien entstanden sind².

3 Erste Erkenntnisse aus einer Feldstudie in Rheinland-Pfalz

Die in Rheinland-Pfalz situierte Teilstudie beschäftigt sich mit der pädagogisch-didaktischen Qualität der Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund im Übergang zwischen dem Elementar- und Primarbereich im

2 Weitere Auszüge eines der HeLiE-Teilprojekte finden sich im Artikel von Nadine Christmann & Patrick Sunnen in diesem Band.

Kontext zweier Bildungseinrichtungen. Wie in den meisten Bundesländern, ist auch in Rheinland-Pfalz nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Fokus der Bildungspolitik gerückt. Seit 2004 gibt es die »Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz«, die als einen wichtigen Punkt den Bildungs- und Erziehungsbereich Sprache enthalten. Die Hinweise, die zur Gestaltung des Kindergarten-Alltags gegeben werden, entsprechen in etwa dem, was Ulich (2005) unter Literacy-Erziehung fasst. Ebenfalls wurde 2004 eine Förderrichtlinie erlassen, die seit August 2006 verbindliche Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund im letzten Kindergartenjahr vorschreibt. Für den Primar- und Sekundarstufen-I-Bereich liegt seit Dezember 2006 der »Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache« vor, der für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache u.a. eine »möglichst gute Integration in das Schulwesen und das Erreichen schulischer Abschlüsse« (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur 2006, S.7) zum Ziel hat.

Mit der vorzustellenden ethnographischen Feldstudie wurde im März 2007 in einer altershomogenen Schulkindergruppe einer Kindertagesstätte begonnen. Die Fokuskinder der Studie werden nach ihrer Einschulung im August 2007 bis Februar 2008 in der Grundschule teilnehmend beobachtet. Folglich ist es im Rahmen dieser Forschungsarbeit interessant, die Sprachförderpraxis im pädagogischen Alltag der skizzierten bildungspolitischen Umbruchphase in Rheinland-Pfalz zu erfassen. Denn die Kinder mit Migrationshintergrund, die nach den Sommerferien 2007 in die Schule kommen, sind die ersten, die im Kindergarten verpflichtend DaZ-Förderung hatten und für die der Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache ab dem ersten Schultag greifen sollte.

Die für das Forschungsprojekt ausgewählte Kindertagesstätte liegt in einem Stadtteil mit überdurchschnittlich vielen Migranten, hoher Arbeitslosigkeit und einem hohen Anteil an ALGII-Empfängern. Die beobachtete Schulkindergruppe wird von zwei Erzieherinnen betreut. Zusätzlich kommt zweimal pro Woche eine für die Sprachförderung in der Kita zuständige Erzieherin, die mit allen Kindern der Gruppe ein Training zur phonologischen Bewusstheit durchführt. Außerdem erhalten zehn Kinder zweimal pro Woche Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache durch eine externe

Sprachförderkraft, wobei 17 Kinder der Gruppe Migrationshintergrund haben. Als Beobachtungskinder wurden zwei Jungen und vier Mädchen mit türkischem Sprachhintergrund gewählt, weil sie zum einen zur größten Sprachminderheit in Deutschland zählen und zum anderen erwiesen ist, dass Jugendliche türkischer Herkunft, neben denen italienischer Abstammung, die am stärksten Benachteiligten im deutschen Bildungssystem sind (vgl. Müller & Stanat 2006, S.222).

Eine der leitenden Fragestellungen der Teilstudie lautet, wie in der Kindertagesstätte und der Grundschule mit der pädagogischen Herausforderung der Sprachförderung umgegangen wird. Mit anderen Worten: In wieweit und auf welche Weise wird in der Praxis versucht, mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund durch die angebotenen Sprachfördermaßnahmen zu integrieren und ihnen den Zugang zur Schrift zu ermöglichen? Ist die praktizierte Sprachförderung auch gleichzeitig Literalitätsförderung, die bisherige Literalitätserfahrungen berücksichtigt und neue ermöglicht? Außerdem beinhaltet diese Leitfrage die Frage nach den Sprachförderkonzepten der beiden Institutionen. Findet die Sprachförderung isoliert oder integriert in den institutionellen Alltag statt? Gibt es eine Sprachförderung für alle Kinder oder werden einzelne selektiert? Und wenn ja, aus welchem Grund und nach welchen Kriterien? Schließlich stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage nach einem Austausch bezüglich der Sprachfördermaßnahmen zwischen Kindertagesstätte und Grundschule, also nach der häufig diskutierten - und eher fehlenden - Anschlussfähigkeit (vgl. z.B. Hacker 2004) zwischen dem Elementar- und Primarbereich. Nach der Anschlussfähigkeit zwischen diesen beiden Bildungsbereichen fragend, führte die Auswertung der Beobachtungsprotokolle nach der Grounded Theory (in Anlehnung an Strauss & Corbin 1996) zunächst zum Problem der Anschlussfähigkeit innerhalb der Kita und der Anschlussfähigkeit an das Wissen der Kinder. Daraus ergeben sich in Bezug auf die an der Untersuchung beteiligte Einrichtung des Elementarbereichs zwei Thesen:

1. Literalität spielt zwar in der Sprachförderung eine Rolle, aber im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte nicht.
2. Die literalen Erfahrungen, Praktiken und Interessen der Kinder werden im Kita-Alltag kaum aufgegriffen.

Diese ersten Erkenntnisse sollen abschließend mit drei Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen belegt werden. Die ausgewählten Protokollausschnitte sind dabei exemplarisch für immer wiederkehrende Grundmuster des pädagogischen Handelns innerhalb der beobachteten Kita-Gruppe. Sie ermöglichen daher einen Einblick, wie sprachliche Bildung bzw. Sprachförderung von den an der Studie beteiligten Pädagoginnen der Einrichtung definiert und im pädagogischen Alltag gestaltet wird. Dabei fällt auch der Blick auf die Auswirkungen dieser Praxis auf die Adressaten (die beobachteten Kinder). Es handelt sich entsprechend um den Versuch, die im Feld beobachtete Beschaffenheit von Qualität zu rekonstruieren (zum Qualitätsbegriff im Rahmen des Projekts vgl. unter 2.).

Der erste Protokollausschnitt stammt aus einer Trainingseinheit zur phonologischen Bewusstheit. Der an diesem Tag thematisierte Laut ist das /f/. In der Mitte des Sitzkreises liegt ein Tonpapierbogen, auf dem oben ein F steht. In eine Geschichte eingebettet werden Worte mit /f/ am Anfang gesucht.

Verknüpfung von Laut und Schriftzeichen

Protokollausschnitt vom 23.5.2007: Training zur phonologischen Bewusstheit

► Eine Weile später meint Reyhan: »Nein.«, als es darum geht, ob Füller mit /f/ anfängt. »Soll ich's mal aufschreiben?«, fragt Frau B. sie und schreibt FÜLLER auf den Bogen. »Ja, ist richtig«, kommentiert Reyhan mit Blick auf das Geschriebene. [...] Als Frau B. FEDERTASCHE schreibt und Reyhan sieht, dass als erster Buchstabe ein F geschrieben wird, bemerkt sie: »Schon wieder richtig.« ◀

Der Protokollauszug zeigt, dass Reyhan³ die Schrift als Unterstützung des Lautsystems nutzt. Sie weiß, dass flüchtige Worte der Lautsprache schriftlich festgehalten werden können und erkennt Phonem-Graphem-Korrespondenzen wieder. In dieser Sprachfördersituation taucht Schrift auf und wird von den Kindern, hier Reyhan, als Informationsquelle genutzt - und sei es nur, um zu wissen, dass Füller mit /f/ beginnt.

Die folgende Szene wurde im Gruppenraum am Tag vor Christi Himmelfahrt beobachtet.

3 Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Vatertagskarten ohne Text

Protokollausschnitt vom 16.5.2007: Gruppenraum

► Kevser sitzt am Basteltisch. Sie hält mir eine Klappkarte hin, auf die sie vorne aus Moosgummi selbst ausgeschnittene Herzen und Punkte in verschiedenen Farben geklebt hat. Innen ist die Klappkarte leer. Sie informiert mich: »Für Vatertag.« In der Folgezeit arbeitet Kevser sehr konzentriert an dieser und einer weiteren Klappkarte; auch andere Kinder gestalten selbständig solche Klappkarten. Am Ende hält Kevser mir ihre zweite Karte unter die Nase und sagt fröhlich lächelnd: »Und der Brudertag!« Dann beginnt sie aufzuräumen. Mittags nehmen sie und die anderen Kinder die Klappkarten ohne Text mit nach Hause. ◀

Eine Klappkarte fordert in unserer Kultur etwas Geschriebenes, in der Regel Glückwünsche, Beileidsbekundungen o.ä. Man erwartet, wenn man eine Klappkarte öffnet, in ihr etwas zu lesen. Diese kommunikative Funktion wird den Klappkarten der Kinder verwehrt; sie sind rein dekorative Objekte. Dennoch versucht Kevser durch die Gestaltung der Karte, indem sie beispielsweise Herzen ausschneidet und aufklebt, etwas auszudrücken. Sie nutzt hierbei ihr präliterales Wissen über die Funktion von bestimmten Symbolen. Interessant ist auch der Neologismus »Brudertag«. Er zeigt zum einen die sprachschöpferischen Tätigkeiten der Kinder, die häufig zu beobachten waren. Zum anderen macht er klar, dass Kevser genau weiß, welchen Adressaten welche Klappkarte hat. Der letzte Ausschnitt ist aus einer Deutsch als Zweitsprache-Förderstunde. Die Kinder haben ein Arbeitsblatt vor sich, auf dem acht verschiedene Buchstaben jeweils als Groß- und Kleinbuchstabe abgedruckt sind. Die Buchstaben werden reihum benannt. Die folgende Szene beginnt mitten in dieser Arbeitsphase.

Nachname buchstabieren

Protokollausschnitt vom 5.6.2007: DaZ-Förderung

► Die DaZ-Förderkraft Frau A. fragt Ilmiye nach ihrem Nachnamen. Ilmiye antwortet ihr: »Beyçok.« Frau A. sagt, dass sie Ilmiyes Nachnamen nur schlecht aussprechen könne. Ilmiye schlägt ihr vor: »Ich kann dir das hinschreiben.« Dann zeigt sie auf das B auf dem Arbeitsblatt und beginnt zu

buchstabieren: »Be, /e/, /y/, /ç/, /o/, /k/.« Frau A. geht nicht darauf ein, sondern fordert sie auf, die nächsten Buchstaben auf dem Arbeitsblatt zu nennen. [...] Als Miriam an der Reihe ist, sagt sie: »Be. Ball.« Frau A. fragt in die Runde, was noch mit /b/ anfängt. »Ball, Beyçok, ...«, beginnt Ilmiye aufzuzählen und bittet dann Frau A. um einen Zettel und einen Stift, um ihr ihren Nachnamen aufzuschreiben. Frau A. überhört diese Bitte und leitet zur nächsten Arbeitsphase über. ◀

Dieser Protokollausschnitt zeigt, was Ilmiye alles über den Aufbau und die Funktion von Schrift weiß. Sie kennt die seriale Abfolge von Lauten und Buchstaben und weiß, dass Erwachsene Schrift nutzen, um sich Dinge zu merken oder unbekannte, schwierige Worte zu erlesen, um sie dann richtig aussprechen zu können. Interessanterweise verweist diese Szene auch auf Ilmises Migrationserfahrungen bzw. macht deutlich, dass ihre Literalitätserfahrungen unmittelbar mit ihrem Migrationshintergrund zu tun haben, denn Menschen mit nicht-deutschem Namen buchstabieren oder schreiben ihn oft auf, damit er richtig aufgenommen wird. Hier wird Ilmises Angebot, ihren Nachnamen aufzuschreiben, der zunächst von der Sprachförderkraft erfragt wurde, allerdings zweimal ignoriert.

Mit diesen drei Protokollausschnitten sollte gezeigt werden, dass Literalität zwar in der beobachteten Sprachförderpraxis eine Rolle spielt - man denke an die Worte, die während des phonologischen Trainings aufgeschrieben werden oder das Benennen von Buchstaben in der DaZ-Förderung -, im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte aber nicht. Sehr plastisch kommt dies im Beispiel der Klappkarten zu Ausdruck. D.h. eine Anschlussfähigkeit zwischen dem, was in den Sprachfördermaßnahmen geschieht, und dem Gruppenalltag konnte nicht beobachtet werden. Ebenfalls findet kaum ein Anschluss an die literalen Erfahrungen, Praktiken und Interessen der Kinder statt. Sie werden sehr oft weder wahrgenommen noch aufgegriffen. Ilmises Wunsch, ihren Nachnamen aufzuschreiben ist nur eines von vielen Beispielen.

Mit diesem letzten Beispiel schließt sich auch der Kreis zum HeLiE-Projekt. Denn die Szene ist ein vielsagendes Beispiel für Literalität und Literalitätserfahrungen in heterogenen Gruppen und den Umgang damit im pädagogischen Alltag von Bildungseinrichtungen.

4 Vorläufiges Fazit

Derzeit werden die sechs Fokuskinder der hier vorgestellten Studie in den ersten Klassen ihrer Grundschule weiter beobachtet, mit dem Ziel, auch hier die Beschaffenheit von Qualität zu rekonstruieren, die in beiden Bildungseinrichtungen erfassten Praktiken und Bedingungen miteinander zu vergleichen und diese in Bezug auf ihre Bedeutung für das sprachliche und schriftsprachliche Lernen der Kinder kritisch zu hinterfragen (vgl. 2). Den Abschluss der Studie wird ein Feldaufenthalt in Österreich bilden, um die Praxisbedingungen der Deutsch-als-Zweitsprachförderung im europäischen Ausland ethnographisch zu erforschen. Neben diesem direkten Vergleich werden die Beobachtungen der beiden Feldstudien (in Deutschland und Österreich) mit den weiteren Teilstudien des HeLiE-Projektes kontrastiert, beispielsweise mit Luxemburg (vgl. Christmann, Graf & Panagiotopoulou 2008) oder Finnland (vgl. Cuhls & Panagiotopoulou 2008).

Der Umgang mit Heterogenität, Literalität und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Alltagspraxis von Bildungseinrichtungen scheint nicht nur eine große Herausforderung, sondern auch ein weitgehend unerforschtes Gebiet zu sein - und zwar auch in den skandinavischen Ländern, die aus der Perspektive der Evaluationsforschung als besonders erfolgreich gelten. Auch die (fehlende) Anschlussfähigkeit zwischen schulischer und vorschulischer Qualität, etwa in Bezug auf Sprach(en)- und Literalitätsförderung für bildungsbenachteiligte Kinder, ist sowohl länderspezifisch, als auch länderübergreifend bisher kaum untersucht worden.

Doch spätestens seit der Veröffentlichung der PISA- und IGLU-Ergebnisse bedarf es eines international und interkulturell vergleichenden Blicks, um auch die eigene Bildungsrealität und -qualität mit der notwendigen Distanz betrachten und somit besser verstehen zu können. Für die kritische Hinterfragung der Alltagsbedingungen in Bildungseinrichtungen ist darüber hinaus kein normativer, sondern eher ein ethnographischer Forschungszugang wichtig, der die Sicht der agierenden Pädagoginnen, aber auch die der betroffenen Kinder berücksichtigt. Bei der vergleichenden Bildungsforschung mittels ethnographischer Feldstudien handelt es sich insgesamt, so die ersten Erfahrungen im Rahmen des Projektes, um einen erkenntnisreichen Forschungsprozess. Denn ein solcher Forschungszugang ermög-

licht nicht nur die Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Bildungssystemen unterschiedlicher Länder, sondern auch eine interpretativ-analytische Rekonstruktion und eine distanzierte Reflexion der eigenen und fremden Praxisbedingungen.

Literatur

- Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (2005). Sprachförderung als Herausforderung. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hg.). Deutsch als Zweitsprache lernen. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband e.V., Bd. 120. Hemsbach: Beltz, 8-18.
- Christmann, N.; Graf, K. & Panagiotopoulou, A. (2008). Sprachfördermaßnahmen für Vorschulkin-der mit Migrationshintergrund in Deutschland und Luxemburg. In F. Heinzel & A. Panagiotopoulou (Hg.). Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider (i.V.).
- Cuhls, A.R. & Panagiotopoulou, A. (2008). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Unterrichtsalltag einer finnischen Schule. In F. Heinzel & A. Panagiotopoulou (Hg.). Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider (i.V.).
- Feilke, H. (2006). Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Hg.). Schriftlichkeit interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien. Frankfurt: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Univ., 13-30.
- Gogolin, I. (2006). Mehrsprachigkeit, Literalität, Literacy: Befunde aus der Bildungsforschung. In A. Walter; M. Menz & S. De Carlo (Hg.). Grenzen der Gesellschaft? Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) 14. Osnabrück: V&R unipress, 241-252.
- Hacker, H. (2004). Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung. In G. Faust et al. (Hg.). Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 273-284.
- Honig, M.-S. (2004). Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergartenstudie. In M.-S. Honig; M. Joos & N. Schreiber (2004). Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim; München: Juventa, 17-37.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauser, A. (2005). Sprachliche Bildung und Förderung: Einführung, Ziele und Inhalte des Leitfadens. In K. Jampert et al. (Hg.). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte - Projekte - Maßnahmen. Berlin: verlag das netz, 11-15.
- Joos, M.; Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M.-S. Honig; M. Joos & N. Schreiber (2004). Was ist ein guter Kindergarten? München: Juventa, 69-99.
- Leu, H. R. (2005). Die Bildungsdebatte in Deutschland - heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In K. Jampert et al. (Hg.). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte - Projekte - Maßnahmen. Berlin: verlag das netz, 19-23.

- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2003). »Finnish students« performance in PISA - Why such a success?« (<http://www.oph.fi/info/finlandinpisastudies/conference2005/jounivalijarvi.doc>; 14.9.2006); Published as »Das erfolgreiche Abschneiden von finnischen Schülern bei der PISA-Studie. Welche Erklärungen gibt es dafür?« In D. Hänisch & R. Schwalbach. Forum Jugendarbeit International. Internationaler Jugendaustausch und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 284-295.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, Rheinland-Pfalz (Hg.) (2006). Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache. Mainz. http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Migrationshintergrund/Rapla_DaZ_Druckfassung.pdf, 18.11.2007)
- Müller, A.G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221-256.
- Oberhuemer, P. (2004). Übergänge in die Pflichtschule: Reformstrategien in Europa. In D. Diskowski & E. Hammes-Di-Bernardo (Hg.). Lernkulturen und Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider, 152-164.
- Panagiotopoulou, A. (2008). Ethnographie und Bildungsqualität: Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich. In P. Cloos; F. Heinzel & W. Thole (Hg.). »Auf sicherem Terrain« - Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Vs Verlag (im Druck).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU.
- Ulich, M. (2005). Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In S. Weber (Hg.). Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. 3. Aufl. Freiburg i. B.; Basel; Wien: Herder, 106-124.





Literacy-Erfahrungen von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund in einer mehrsprachigen Klasse in Luxemburg

Nadine Christmann / Patrick Sunnen

Protokollausschnitt vom 8. Juni 2007

Protokollantin Nadine Christmann

► Es ist 7.55 Uhr. Maria, ein sechsjähriges italienisches Mädchen, betritt gemeinsam mit seiner Mutter den Vorraum des Vorschulgebäudes. Zielstrebig läuft es auf die Tür des Klassenzimmers zu und betritt den Raum. In der rechten Hand hält Maria eine CD der portugiesischen Sängerin Floribella. Nachdem ein portugiesisches Mädchen diese Musik am Vortag mitgebracht und für alle vorgespielt hatte, besitzt Maria sie nun auch selbst. Sie geht auf die Lehrerin zu, die am Regal steht und in einem der Ordner blättert, in denen sie Bilder und Zeichnungen der Kinder aufbewahrt. Maria begrüßt sie kurz auf Luxemburgisch und zeigt ihr dann ihre neue CD. Die Lehrerin lächelt und fragt auf Luxemburgisch, ob ihr die Musik gefallen habe. Maria strahlt und beginnt spontan, den portugiesischen Refrain zu singen und dazu zu tanzen. Die Lehrerin lacht, nimmt die CD und legt sie neben der Stereoanlage ab. Maria dreht sich um und begibt sich zu einigen Kindern, die an einem Tisch sitzen und malen. Im Laufe des Vormittags greift die Lehrerin noch mehrmals auf die CD zurück, um mit den Kindern zu singen, zu tanzen und Passagen des Liedtextes zu übersetzen. ◀

Diese Szene aus Marias Schulleben soll zum einen Einblick in die vielschichtige Sprachsituation geben, in der sich ein Kind mit Migrationshintergrund in einer Vorschule in Luxemburg befinden kann, zum anderen Einblick in seine potentiellen *literacy*-bezogenen Erfahrungen. Um diesen Eindruck zu verdichten, fügen wir hier die Beschreibung einer weiteren Szene ein, die nur wenige Tage später stattgefunden hat.

► Es ist 8.05 Uhr. Maria ist bereits vor einigen Minuten in ihrer Klasse angekommen. Sie steht am Pult der Lehrerin und schaut umher. Giulia, ebenfalls Italienerin, trifft gemeinsam mit ihrem Vater im Vorraum des Vorschulgebäudes ein. Durch die offene Klassenzimmertür sieht Maria die beiden hereinkommen und läuft auf Giulia zu. Die Lehrerin folgt ihr. Während die beiden Mädchen sich auf Italienisch begrüßen, unterhält sich die Lehrerin kurz auf Französisch mit Giulias Vater. Dieser verabschiedet sich anschließend auf Italienisch von seiner Tochter und verlässt die Schule. Maria und Giulia laufen gemeinsam in den Klassenraum und begeben sich zielstrebig zur Lesecke. Dort treffen sie auf die portugiesischen Jungen Carlos und Rafael, die gemeinsam in einem deutschen Bilderbuch blättern. Als diese die Mädchen bemerken, begrüßen sich alle vier Kinder kurz auf Luxemburgisch. Dann wenden sich die Jungen wieder dem Buch zu und unterhalten sich auf Portugiesisch. Maria und Giulia gehen zum Bücherregal und wählen ein luxemburgisches Bilderbuch aus. Maria nimmt es zur Hand und beide lassen sich auf dem Sofa nieder. Sie schlagen das Buch auf und beginnen dabei, sich angeregt auf Italienisch zu unterhalten. ◀

Maria und Giulia¹ besuchen die Vorschulklasse, in der von Nadine Christmann im Rahmen des HeLiE-Projektes² eine ethnografische Studie zum Thema »Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Bildungswesen unter besonderer Berücksichtigung von sprachlicher Integration und Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund« (Arbeitstitel) durchgeführt wird. Vor allem Maria wird im Rahmen dieses Beitrags immer wieder ein Fixpunkt sein, um die komplexe Sprachsituation in Luxemburg zu veranschaulichen. Darüber hinaus ist Maria eine der Akteurinnen in einer weiteren Szene (s.u.),

1 Alle Namen sind aus Datenschutzgründen geändert.

2 Es handelt sich um ein international vergleichendes Forschungsprojekt der Universität Koblenz-Landau (unter der Leitung von Prof. Dr. A. Panagiotopoulou, Campus Koblenz, Institut für Grundschulpädagogik) mit dem vollständigen Titel »Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich« (vgl. Panagiotopoulou 2007).

anhand der die Verwobenheit von *Literacy* (vgl. Ulich 2003) und Mehrsprachigkeit dargestellt werden sollen. Hierbei werden wir untersuchen, wie die Kinder gemeinsam mit ihrer Lehrerin diese *literacy*-bezogene Lehr-Lern-Situation gestalten. Zum besseren Verständnis werden der Präsentation dieser Szene die notwendigen Hintergrundinformationen vorangestellt.

Hinweise zur Sprachsituation in Luxemburg

Luxemburg, das Land in dem Maria geboren wurde, lebt und zur Schule geht, grenzt als zweitkleinster Staat der Europäischen Union an Deutschland, Frankreich und den französischsprachigen Teil Belgiens an. Die Luxemburger/innen sprechen in der Regel »Lëtzebuergesch«, einen moselfränkischen Dialekt mit französischen Einflüssen, der durch das Sprachgesetz vom 24. Februar 1984 den Status der Nationalsprache erhalten hat und seitdem neben Französisch und Deutsch³ ebenfalls als administrative und gerichtliche Sprache genutzt werden kann.⁴

Die offizielle Dreisprachigkeit Luxemburgs spiegelt sich auch in der Organisation des Bildungssystems wider.⁵ Die Vorschulerziehung widmet einen ihrer Hauptschwerpunkte Erwerb und Förderung des Luxemburgischen (MEN 1991, S.42ff). Der im ersten Grundschuljahr folgende, systematische Schriftspracherwerb erfolgt für alle Kinder in deutscher Sprache.⁶ Dafür empfiehlt der vom Erziehungsministerium entwickelte Fibel-Lehrgang MILA (Koenen u.a. 2003/2005) den Kindern die wichtigsten Phoneme bzw. Grapheme mittels einer Anlauttabelle anzubieten, die von deutschen Wörtern ausgeht (Letsch u.a. o.J., S.13ff.). Anschließend soll eine »präzise Einführung

3 Auch wenn Bezeichnungen wie »Französisch« oder »Deutsch« auf Standardsprachen verweisen und damit andere Varietäten unterschlagen, finden sie hier Verwendung, um die Beschreibung der Sprachsituation in Luxemburg und die des Sprachgebrauchs der Kinder nicht zu verkomplizieren.

4 Für eine weiterführende Beschreibung der Sprachsituation in Luxemburg, siehe Hansen-Pauly (2003).

5 Die Aktualität dieses Themas zeigt sich auch anhand eines Aktionsplans zur Reformierung des Sprachunterrichts (Berg & Weis 2007), der sich zurzeit in der Anfangsphase seiner Umsetzung befindet.

6 Insgesamt umfasst die Grundschulzeit in Luxemburg 6 Schuljahre.

der einzelnen Buchstaben« (Letsch u.a. o.J., S.17) erfolgen. Ab der zweiten Klasse erhalten die Schüler zusätzlich auch Französischunterricht. Als Schulfach spielt Luxemburgisch in der Grundschule eine geringfügige Rolle und wird lediglich während einer Wochenstunde unterrichtet.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts sind immer wieder viele Menschen nach Luxemburg gekommen, um dort zu arbeiten (vgl. Fehlen 1999) oder Zuflucht zu suchen (vgl. Hoffmann 2003). Seit der industriellen Revolution bis zur heutigen Zeit, in der Luxemburg einen ausgedehnten Dienstleistungssektor unterhält, hat es immer wieder eine große Nachfrage nach entsprechenden Arbeitskräften gegeben. Daraus resultierend haben zum heutigen Zeitpunkt etwa 44 Prozent der insgesamt 489.756 Einwohner/innen des Landes eine andere als die luxemburgische Staatsbürgerschaft (ECPL 2007). Die stärkste Gruppe stellen mit rund 16 Prozent der Gesamtbevölkerung die Portugiesen/innen. Marias Landsleute, die Italiener/innen, bilden nach den Franzosen/Französinen (6 Prozent) den drittstärksten Anteil mit vier Prozent (ECPL 2007). Insgesamt sind in Luxemburg heute mehr als 160 Nationalitäten vertreten (ECPL 2007). Fehlen & Piroth (1998, S.59) geben außerdem an, dass mindestens ein Eltern- oder Großelternteil von 45 Prozent der Luxemburger/innen *nicht* in Luxemburg geboren ist.

Diese Vielfalt an Sprachen und Kulturen findet sich auch im Einzugsgebiet von Marias Vorschule wieder. Diese befindet sich in einem Randbezirk der Hauptstadt. Dort leben heute zirka 3300 Menschen, von denen 66 Prozent eine andere als die luxemburgische Staatsangehörigkeit haben. Im Jahre 2001 waren unter ihnen Portugiesen/innen, Italiener/innen, Franzosen/Französinen, Deutsche, Belgier/innen, Jugoslawen/innen, Albaner/innen sowie zahlreiche Menschen anderer Nationalitäten (s. Anm.).

Diese heterogene Zusammensetzung der Bevölkerung zeigt sich auch in Marias Vorschulklasse, wo insgesamt sechs unterschiedliche Nationalitäten und fünf verschiedene Erstsprachen vertreten sind. Zwei der Kinder sind Luxemburger, sieben Portugiesen und zwei Italienerinnen, ein Junge stammt aus dem Kosovo, ein Mädchen aus England und ein weiteres Mädchen hat eine griechische Mutter und einen holländischen Vater. Als Erstsprachen sprechen diese Kinder Albanisch, Englisch, Italienisch, Luxemburgisch und Portugiesisch. Fallstudien zu Kindern mit Migrationshintergrund aus dem Forschungsprojekt *Children's multilingualism up to 9*

years der Universität Luxemburg⁷ haben darüber hinaus gezeigt, dass einzelne Kinder auch außerhalb der Schule mit bis zu vier Sprachen in Kontakt kommen (Maurer-Hetto & Roth-Dury 2005; Petesch & Sunnen 2005, 2006).

Betrachtet man die interne Sprachsituation von Familien mit Migrationshintergrund, so ergibt sich laut Erhebungen des Erziehungsministeriums häufig auch dort ein heterogenes Bild (SCRIPT 2005). Nicht zwangsläufig überschneiden sich Nationalität eines Kindes und die Sprache, die in der Kernfamilie gesprochen wird. In der Gruppe der italienischen Schulkinder beispielsweise stellt lediglich für 56 Prozent Italienisch tatsächlich noch die Familiensprache dar, wie es bei Maria der Fall ist. Die Eltern der anderen italienischen Kinder gaben dagegen Luxemburgisch (26%), Französisch (13%), Portugiesisch (2%), Deutsch (1%) sowie andere Sprachen (2%) an.⁸

Nationale Untersuchungen (z.B. Levy 1986) und die Auswertung der PISA-Studien (vgl. Blanke, Böhm & Lanners 2004, S. 88ff) zeigen, dass es dem Luxemburger Schulsystem nicht gelingt, Kindern mit Migrationshintergrund Chancengleichheit einzuräumen. Aus diesen Befunden ergibt sich die bildungspolitische Notwendigkeit der (vor)schulischen Förderung von mehrsprachigen Kindern aus Migrantenfamilien gerade auch in Bezug auf *Literacy*. Eine entsprechende Förderung sollte diese Kinder jedoch nicht als »defizitär« auffassen, sondern als Menschen, die literale, sprachliche und andere kulturelle Ressourcen mitbringen, an die in der Schule angeschlossen werden kann. In diesem Sinne ist auch der vorliegende Beitrag zu verstehen.

Marias Sprachwelten

Maria spricht zuhause ausschließlich Italienisch. Mutter und Vater des Mädchens wurden in Italien geboren. Beide sprechen kein Luxemburgisch, jedoch Französisch, was ihnen erlaubt, alltägliche Situationen wie Einkauf, Behördengänge und Kommunikation mit Luxemburger/innen und anderen Nicht-Italiener/innen bewältigen zu können. In einer aktuellen Umfrage (Fehlen 2007, S.8) gaben 99 Prozent der befragten Einwohner/innen unterschiedlicher Nationalitäten an, die französische Sprache mehr oder weniger regel-

7 vgl. Portante & Sunnen (2005) und <http://uni.lcmi.lu/multilingualism>.

8 Es sei hier angemerkt, dass bei den anderen Nationalitäten.

die Korrelation von Nationalität und entsprechender Landessprache höher ist.

mäßig zu verwenden. Auch in der eingangs beschriebenen Szene sprach Marias Vorschullehrerin Französisch mit Giulias Vater, als dieser die Tochter zur Schule brachte. Mit der luxemburgischen Sprache kam Maria erst mit dem Eintritt in die Vorschule, d.h. vor knapp zwei Jahren, in Kontakt. Wie die anfangs geschilderten Szenen andeuten, hat sie sich diese Sprache schnell und gut angeeignet. Weiterhin wird erkennbar, dass Maria in der Vorschule auch Portugiesisch kennen lernt. Im alltäglichen Umgang entwickelt sie Interesse für diese Sprache, die einige ihrer Klassenkameraden/innen als Erstsprache erworben haben. Zudem sind Luxemburgisch und Deutsch als Schriftsprache in den Bilderbüchern präsent.

Die Vorschule in Luxemburg

Die Vorschulerziehung in Luxemburg erstreckt sich über drei Jahre und besteht aus der fakultativen »éducation précoce« (Früherziehung) für Dreijährige und der obligatorischen »éducation préscolaire« (Vorschule) für Vier- bis Sechsjährige. Maria hat keine Früherziehungsklasse besucht, was z.T. auch erklärt, dass sie bei ihrem Eintritt in die Vorschule noch kein Luxemburgisch sprach oder verstand. Die pädagogische Ausrichtung des aktuellen Rahmenplans der Vorschule (MEN 1991) lehnt sich an Pestalozzi, Fröbel und vor allem an Piagets konstruktivistischen Ansatz an. Im Unterschied zum systematischen und fachgebundenen Unterricht der Grundschule sollen die Kinder durch erfahrungs- und spielorientierte pädagogische Methoden ganzheitlich und individuell gefördert werden (Oberhuemer & Ulich 1997, S.187).⁹

Literacy

Laut Rahmenplan der Vorschule soll der Schriftspracherwerb erst ab der ersten Klasse der Grundschule systematisch organisiert werden. Als Aufgabe der Vorschulerziehung wird an dieser Stelle benannt, vor allem an den

⁹ Das Vor- und Grundschulwesen in Luxemburg befindet sich momentan in einer Umbruchsituation. Ein neues Schulgesetz soll das von 1912 ablösen. Kompetenzorientierte Bildungsstandards sollen eingeführt werden (MENFP 2006a). Ein Dokument, das die Zielsetzungen der Vor- und der Grundschule gemeinsam darstellt, liegt zurzeit in einer provisorischen Fassung vor (MENFP 2006b).

»Voraussetzungen« in den Bereichen Motorik und Wahrnehmung zu arbeiten und so vorbereitend tätig zu werden. Zudem wird den Lehrer/innen angeraten, eine Lesecke zu unterhalten sowie interessierten Kindern einzelne Worte vorzulesen bzw. aufzuschreiben (MEN 1991, S.35f).

Neuere Publikationen des Erziehungsministeriums befürworten inzwischen allerdings »das Lesen- und Schreibenlernen« nicht erst mit dem Eintritt in die Grundschule zu beginnen (Kühn & Reding 2006, S.139). Innovative Forschungs- und Entwicklungsprojekte wie DECOLAP (Gretsch 1997) u.a. haben bereits in den 1990er Jahren mit einem weiter gefassten Verständnis von *Literacy* gearbeitet. Sie verstehen *Literacy* als einen variablen und pluralistischen Prozess, der sozial und kulturell bedingt ist und deshalb auch andere Zeichensysteme als die Schrift sowie die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien berücksichtigen muss.

In diesem Sinne und in Anlehnung an das HeLiE-Projekt orientieren wir uns an Michaela Ulich, die *Literacy* als einen »Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur« definiert, der »sich auf weit mehr als die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens« bezieht und »Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit »literarischer« Sprache oder sogar Medienkompetenz« umfasst (Ulich 2003, S.6f).

Auf der Grundlage dieser Hintergrundinformationen sollen nun Darstellung und Analyse einer weiteren Szene aus Marias Vorschulklasse Aufschluss darüber geben, wie im Vorschulalltag der beobachteten Klasse *literacy*-bezogene Erfahrungen und Mehrsprachigkeit ineinander verwoben sind. Wie die Anfangsszenen entstammt auch diese den Beobachtungsprotokollen, die aus Anlass der beschriebenen ethnografischen Studie im Rahmen wöchentlich stattfindender Unterrichtsbeobachtungen in Marias Vorschulklasse entstanden sind. Die zweiteilige Szene hat sich im Frühjahr 2007 zugetragen und zeigt eine von der Lehrerin arrangierte Lehr-Lern-Situation.

Lehr-Lern-Situationen enthalten spezifische Anforderungen, auf die die Beteiligten als Lernende oder Lehrende reagieren müssen (vgl. Scholz 2006), indem sie auf kulturelle Ressourcen zurückgreifen und diese transformieren (vgl. Wertsch 1998). Aus diesem Grund orientieren wir unsere Analyse entlang der beiden Fragen:

- Welche Anforderungen an die Kinder ergeben sich aus der Lehr-Lern-Situation?
- Auf welche Ressourcen greifen Kinder und Lehrerin zurück, um diese Anforderungen zu bewältigen?

»Dat gött et nëmmen op Däitsch, net op Lëtzebuergesch!«

(»Das gibt es nur auf Deutsch, nicht auf Luxemburgisch!«)

Teil 1 des Protokollausschnittes vom 15. Juni 2007

► Die Lehrerin sitzt mit fünf Kindern, die im September zur Grundschule übergehen werden, an einem Tisch: rechts von ihr die beiden Italienerinnen Maria und Giulia, links von ihr die Portugiesin Paula. Ihr gegenüber sitzt die Luxemburgerin Laura. Auf dem Tisch haben alle gemeinsam das »Anlaut-Memo« der Reihe Lernspielzwerge des Loewe Verlags ausgebreitet, das wie ein Memory funktioniert. Zweimal 26 Karten liegen aufgedeckt, für alle Beteiligten sichtbar und ungeordnet auf dem Tisch. Eine Hälfte dieser Karten zeigt die Buchstaben des Alphabets, die zweite Hälfte je ein passendes Anlautbild. Da es sich um ein deutsches Spiel handelt, entspricht die Zuordnung von Buchstabe und Anlautbild dem jeweils deutschen Begriff. Nacheinander wählen die Kinder jeweils eine Buchstabenkarte aus, suchen anschließend die dazu passende Bildkarte und benennen, was auf ihr zu sehen ist. Immer wieder ergänzen die Kinder spontan auch weitere Wörter, die mit dem entsprechenden Anfangsbuchstaben beginnen. Diese Wörter entstammen dabei den Schulsprachen bzw. Erstsprachen der beteiligten Kinder: dem Luxemburgischen, Deutschen, Italienischen und Portugiesischen.

Giulia, eines der italienischen Mädchen, ist an der Reihe und sucht sich spontan die Buchstabenkarte Q aus. Zunächst betrachtet sie die Karte kurz, dann blickt sie zur Lehrerin und hebt fragend die Augenbrauen. Die Lehrerin reagiert mit dem Kommentar: »Dat ass ganz schwéier, dat gött et net op Lëtzebuergesch!« (»Das ist ganz schwierig, das gibt es nicht auf Luxemburgisch!«). Dann deutet sie auf die Bildkarte, auf der eine Qualle zu sehen ist und erklärt: »Eine Qualle - dat gött et nëmmen op Däitsch, net op Lëtzebuergesch!« (»Eine Qualle - das gibt es nur auf Deutsch, nicht auf Luxemburgisch!«). Paula, das portugiesische Mädchen, sagt spontan: »Am

Télé, beim Spongebob, do sinn déi och, Quallen.» («Im Fernsehen, bei Spongebob, da gibt es die auch, Quallen.»). ◀

Welche Anforderungen an die Kinder ergeben sich aus dieser Lehr-Lern-Situation?

Die hier beteiligten Kinder treten mit Schriftsprache in Kontakt, indem sie Buchstabenkarten und Anlautbilder einander zuzuordnen versuchen. Gefordert ist, die Buchstaben sowohl hinsichtlich des Schriftbildes als auch der entsprechenden Lautung zu kennen und als Anlaut einer bildlichen Darstellung zu identifizieren. Die Zuordnung der Buchstaben zu deutschen Begriffen macht dabei den Bezug zu dem auf Deutsch stattfindenden Schriftspracherwerb in der ersten Klasse deutlich. Sowohl diesbezüglich als auch im Hinblick auf das luxemburgisch geführte Begleitgespräch agieren Maria, Giulia und Paula dabei außerdem in Sprachen, die für sie nicht Erstsprache sind.

Auf welche Ressourcen greifen Kinder und Lehrerin zurück, um diese Anforderungen zu bewältigen?

Giulia wählt in der Anfangspassage die Buchstabenkarte Q. Sie trifft diese Entscheidung unabhängig der Tatsache, dass sie die geforderte Zuordnung einer entsprechenden Bildkarte gar nicht leisten kann. Da Giulia zu diesem Zeitpunkt des Spiels noch über alternative Wahlmöglichkeiten verfügt, die sie, wie sich im weiteren Spielverlauf herausstellt, eigenständig zuordnen kann, hat sie mit der Wahl des Q's eine bewusste Entscheidung getroffen. Sie erscheint der Schriftsprache gegenüber neugierig und offen, ohne Angst vor Fehlern.

Die Lehrerin greift an dieser Stelle spontan unterstützend ein. Sie betont, dass es sich um einen schwierigen Buchstaben handelt und erläutert, dass es Q und »Qualle« nur im Deutschen gebe. Die luxemburgische Sprache selbst kennt nur wenige Wörter, die mit Q beginnen (vgl. Lulling & Schanen 2005, S.107). Diese sind mit wenigen Ausnahmen Lehnwörter aus dem Französischen oder Deutschen. Abgesehen von der luxemburgischen Bezeichnung »Jelliskapp«, die wörtlich übersetzt »Geleekopf« bedeutet und eher selten benutzt wird, bietet sich also nur die Option, entweder das deutsche Wort »Qualle«, oder den französischen Ausdruck »méduse« zu verwenden.

Im Anschluss an ihre Erläuterung zeigt die Lehrerin den Kindern dann die passende Zuordnung. Ihr Verhalten in dieser Situation kann als offen

und unterstützend interpretiert werden. Fehler zu machen bzw. etwas nicht zu können wird zugelassen und als Lernchance produktiv aufgefangen.

Paula verknüpft die von der Lehrerin erhaltenen Informationen zum Q mit Erfahrungen aus dem außerschulischen Bereich. Ihre Kenntnis des Begriffs »Qualle« entstammt der Zeichentrickserie »SpongeBob Schwammkopf«, die von Super RTL in deutscher Sprache gezeigt und von vielen Kindern der Klasse gesehen wird. Dort treten Quallen in einigen Episoden als handelnde Figuren in Erscheinung. Als Begriff und Bild der Qualle in diesem für Paula neuen Zusammenhang auftauchen, aktiviert sie ihr Vorwissen und setzt es als Ressource zur Bedeutungserschließung ein.

»Op Italienesch ass et dat selwecht!«

(»Auf Italienisch ist es dasselbe!«)

Teil 2 des Protokollausschnittes vom 15. Juni 2007

► Giulia darf sich eine weitere Buchstabenkarte aussuchen und entscheidet sich kommentarlos für das C. Ohne zu zögern greift sie dann nach der Bildkarte, auf der ein Clown gezeichnet ist und sagt: »Clown«. Die Lehrerin bestätigt, dass es sich um die passende Bildkarte zum C handelt und ergänzt, dass es den Begriff Clown nicht nur im Luxemburgischen und Deutschen, sondern auch im Englischen und Französischen gebe. Dabei sucht sie während des Sprechens den Blickkontakt zu Laura, die Luxemburgerin ist und durch außerschulische Kontakte Französischkenntnisse besitzt. Laura lächelt. Die Italienerin Maria bemerkt: »Op Italienesch ass et dat selwecht!« (»Auf Italienisch ist es dasselbe!«). Die Lehrerin, die sich Italienisch und Portugiesisch in Sprachkursen angeeignet hat, entgegnet in fragendem Ton: »Et ass net wouer?« (»Das ist nicht wahr?«). Maria wendet sich Giulia zu und fragt: »Gell, Giulia?« Diese nickt bestätigend. Die Lehrerin fragt: »War dat net eppes aneschters, eppes mat p?« (»War das nicht etwas Anderes, etwas mit P?«). Sie schweigt einen Augenblick und scheint nachzudenken, kann sich an den gesuchten Begriff aber offenbar nicht erinnern und sagt dann: »A jo, et ass egal!« (»Ach, es ist egal!« Dies bedeutet hier so viel wie: »Man kann Beides sagen.«).¹⁰

Paula, das portugiesische Mädchen, ergänzt den Begriff auf Portugiesisch (»palhaço«). Die Lehrerin wiederholt bestätigend: »Richtig, op portugie-

sesch ass et palhaço, super!« (»Richtig, auf Portugiesisch heißt es palhaço, super!«). Dann wendet sie sich noch einmal Maria und Giulia zu und sagt lächelnd: »An op italienesch ass et och Clown, dat ass jo wierklech kloer« (»Und auf Italienisch ist es auch Clown, das ist ja wirklich klar«.) Auf Nachfrage gibt die Lehrerin die Auskunft, mit dieser Formulierung bemerkenswert/interessant zu meinen. Beide Mädchen schauen sich kurz an und lächeln ebenfalls. ◀

Welche Anforderungen an die Kinder ergeben sich aus dieser Lehr-Lern-Situation?

Die Anforderungen aus dem zweiten Teil der Szene entsprechen denen, die bereits für den ersten Teil ausführlich dargestellt wurden: Die beteiligten Kinder ordnen Buchstabenkarten und Anlautbilder einander zu, indem sie die Buchstaben als Anlaut der deutschen Bezeichnung einer bildlichen Darstellung identifizieren. Das Begleitgespräch verläuft dabei weiterhin auf Luxemburgisch.

Auf welche Ressourcen greifen Kinder und Lehrerin im zweiten Teil zurück?

Möglicherweise angeregt durch Marias Kommentar und die Aufmerksamkeit der Lehrerin für den Vergleich zum Italienischen bringt sich auch Paula, das portugiesische Mädchen, ein und ergänzt die Übersetzung des Begriffes Clown ins Portugiesische. Es zeigt sich, dass das Mädchen auch während der Bewegung im Luxemburgischen und Deutschen ihre Erstsprache als Bezugspunkt nutzt. Die Lehrerin lobt den Beitrag des Mädchens. So bestärkt sie die Bedeutung der Erstsprache des Kindes, indem sie ihr Zeit und Aufmerksamkeit widmet und sie zur Sinngebung einsetzt. Maria äußert spontan, dass der Begriff Clown auch im Italienischen existiere. Giulia bestätigt diese Aussage. Es zeigt sich, dass beide Kinder im Umgang mit dem Luxemburgischen und

10 An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass trotz der Verwandtschaft zwischen »der luxemburgischen« und »der deutschen« Sprache jede Übersetzung bereits eine Interpretation beinhaltet. Wörtliche Übersetzungen sind nicht immer möglich und können dazu führen, die ursprünglich intendierte Bedeutung der Aussage zu verändern. Aus diesem Grund wurden hier wörtliche Übersetzungen bei Bedarf kommentiert.

Deutschen aktiv Bezüge zu ihrer Erstsprache herstellen und Übereinstimmungen erkennen. So kann Schrift hier als verbindendes Element zwischen den verschiedenen Sprachen erkennbar werden.

Die Lehrerin hinterfragt Marias Aussage anfänglich. Das Wort mit P, das ihr in dieser Situation entfallen zu sein scheint, ist »pagliaccio«, der ursprüngliche italienische Begriff für Clown. Mit dem wachsenden Einfluss des Englischen wurde jedoch der Begriff Clown in die italienische Sprache übernommen. Maria und Giulia scheint das Wort »pagliaccio« gar nicht mehr geläufig zu sein. In Anbetracht der Tatsache, dass Giulia auf Nachfrage Marias Aussage bestätigt und ihr selbst der gesuchte Alternativbegriff nicht präsent ist, zieht die Lehrerin zuletzt ihren Einwand zurück. Sie gesteht den Mädchen damit als Muttersprachlerinnen die höhere Sprachkompetenz zu.

Neben dem Luxemburgischen und Deutschen werden von Seiten der Lehrerin im weiteren, hier nicht beschriebenen Verlauf der Situation auch noch andere Sprachen mit einbezogen, die in der Klasse eine Rolle spielen. Sie erwähnt zum Beispiel das Englische, Erstsprache zweier Mädchen, die an dieser Spielrunde nicht beteiligt sind. So zeigt sich, dass die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder nicht nur im unmittelbaren Gespräch mit ihnen selbst aufgegriffen werden, sondern die Sprachenvielfalt als generelles Charakteristikum der Klasse ständig präsent gemacht wird. Der abschließende Kommentar »kloer« zur Übereinstimmung des Begriffes Clown in mehreren Sprachen vermittelt dabei, dass Sprachvergleiche interessant und erwünscht sind.

Schlussfolgerung

Beleuchten wir abschließend die beschriebenen Szenen mit Hilfe des zitierten *Literacy*-Begriffes von Ulich (2003), so wird deutlich, dass die beteiligten Kinder mit Unterstützung ihrer Lehrerin aktiv *literacy*-bezogene Situationen gestalten.

1. Schon die Anfangspassage zeigt ihre *Vertrautheit mit Büchern*: Eigeninitiativ betrachten sie in einer Leseecke bereitgestellte Bilderbücher.

2. Paula erfüllt die Voraussetzungen für einen *kompetenten Umgang mit Medien* (vgl. Charlton 2007, S.25f), indem sie Medieninhalte nicht einfach passiv rezipiert, sondern den Bezug des Lerngegenstands der dargestellten Unterrichtssituation zu den ihr aus der Zeichentrickserie »SpongeBob

Schwammkopf« bekannten Quallen herstellt. Es zeigt sich, dass sie die Bedeutung eines sie interessierenden Medienangebotes verstanden hat und diese in einer relevanten Situation anderen mitteilen kann.

3. Ihr Interesse gegenüber Schriftsprache äußert sich nicht nur im offenen Umgang mit den Buchstaben, sondern auch an Giulias bewusster Auswahl des Buchstaben Q, den sie nicht gleich zuordnen kann.

4. Die Kinder sind *mit den Zeichen der Schriftsprache vertraut*. Giulia wählt beim zweiten Durchgang den Buchstaben C und findet die entsprechende Bildkarte, obwohl der Buchstabe C sowohl im Deutschen als auch im Luxemburgischen je nach Wort unterschiedlich ausgesprochen wird und daher als Anlaut schwierig ist.

5. Die hilfreiche Art der Kinder, ihre verschiedenen Sprachen in die Lehr-Lern-Situation einzubringen und Vergleiche zwischen diesen herzustellen, lässt eine *Fähigkeit zu Abstraktionsleistungen* vermuten. Der Umgang mit dem eigentlichen Lerngegenstand (der Zuordnung der Schriftzeichen zu den entsprechenden Lauten) wird dabei in keiner Weise behindert, sondern das Sinnverständnis der verschiedenen Begriffe und Buchstaben gefördert und vertieft.

Indem sowohl Kinder als auch Lehrerin auf die sprachlichen Ressourcen aller Beteiligten zurückgreifen, um den Lernprozess voranzutreiben, kann sich im hier vorgestellten, mehrsprachigen Zusammenhang *Literacy* entwickeln. Entscheidenden Einfluss hat dabei die besondere Klassenkultur bzw. Atmosphäre, die durch das Verhalten der Lehrerin geprägt wird.

- Sie arrangiert eine Lehr-Lern-Situation, die Erfahrungen mit Schriftsprache ermöglicht.
- Sie greift die verschiedenen Sprachen der Kinder auf und macht sie als bereicherndes Charakteristikum der Klasse präsent.
- Sie bezieht die individuellen Erstsprachen der Kinder ein und bringt ihnen Wertschätzung entgegen.
- Sie vermittelt, dass ein aufmerksamer Umgang mit den verschiedenen Sprachen hilfreich und erwünscht ist.

So werden Interesse, Offenheit und Selbstbewusstsein sowohl im Bezug auf Mehrsprachigkeit als auch hinsichtlich der Schriftsprache gefördert. Dies treibt den Lernprozess bezüglich *Literacy* voran und Schrift kann zum verbindenden Element zwischen den Kindern mit ihren verschiedenen Sprachen werden.

Literatur

- Berg, C. & Weis, C. (2007). Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009. Luxembourg: Editions du CESIJE. http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/070315_plan_action_langues/070315_plan_act_langues.pdf [1.9.2007].
- Blanke, I., Böhm, B. & Lanners, M. (2004). PISA 2003. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MENFP/SCRIPT. http://www.men.public.lu/publications/etude_rapport/etudes_internationales/pisa_bericht_all/pisa_bericht_allemand.pdf [1.9.2007].
- Charlton, M. (2007). Das Kind und sein Startkapital. Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In H. Theunert (Hg.). Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed, 25-40.
- ECPL-Etat civil et population du Luxembourg (2007). Répertoire des personnes physiques. Statistiques du 01.05.2007. <http://www.ecp.public.lu/repertoire/stats/2007/05/> [1.9.2007]
- Fehlen, F. (1999). Une petite société en mutation. Le Luxembourg entre ouverture et repli. In G. Trausch (Hg.). Le Luxembourg au tournant du siècle et du millénaire. Tentative d'un bilan. Esch/Alzette: Editions Schortgen, 113-129.
- Fehlen, F. (2007). BaleineBis. Quelques résultats préliminaires d'une enquête sociolinguistique. Universität Luxemburg. <http://www.uni.lu/recherche/flshase/stade/publications> [1.9.2007].
- Fehlen, F., Piroth, I. & Schmit, C. (1998). Les langues au Luxembourg. In Le sondage »Baleine«. Une étude sociologique sur les trajectoires migratoires, les langues et la vie associative au Luxembourg. SESOPI Centre Intercommunautaire, Luxembourg, 28-42.
- Gretsch, G. (Hg.) (1997). Projet DECOLAP. Äppelchen, 1-3. Luxembourg: SCRIPT/ISERP. <http://www.script.lu/documentation/archiv/deco/aeappel.htm#deco13> [1.9.2007].
- Hansen-Pauly, M.-A. (2003). Der Sprachgebrauch im Alltag der Luxemburger. In M. Schmeling & S. Duhem (Hg.). Sprache und Identität in frankophonen Kulturen. Opladen: Leske + Budrich. 83-99.
- Hoffmann, A. (2003). Les réfugiés politiques au Luxembourg au XXe siècle. Forum, 225, 37-43. http://www.forum.lu/pdf/artikel/4998_225_Hoffmann.pdf [1.9.2007].
- Koenen, M. u.a. (2003). MILA Bd.1. Hören, sprechen, lesen, schreiben. Luxembourg: Education Nationale.
- Koenen, M. u.a. (2005). MILA Bd.2. Hören, sprechen, lesen, schreiben. Luxembourg: Education Nationale.
- Kühn, P. & Reding, P. (2006). Schriftspracherwerb und Rechtschreibung. Sprachkompetenzanalysen am Ende des ersten Zyklus der Primärschule. Les cahiers de l'évaluation. Luxembourg: SCRIPT/MENFP. http://www.men.public.lu/publications/primaire/cahiers_evaluation/schriftspracherwerb/cahier_ev_schriftspracherwerb.pdf [1.9.2007].
- Letsch, J., Reding, P. & Vanolst, F. (o.J.). Konzeption des Mila-Materials. In MILA-Lehrerhandreichung (2003ff). Lehrerhandreichung zur MILA-Fibel. Luxembourg: Education nationale.
- Levy, J. (1986). Bildung und Migration in Luxemburg. Luxembourg. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.
- Lulling, J. & Schanen, F. (2005). Lédico. Dictionnaire bilingue. Lëtzebuergesch-Franséisch, Français-Luxembourgeois. Esch/Alzette: Editions Schortgen.
- Maurer-Hetto, M.-P. & Roth-Dury, E. (2005). Participation d'enfants experts dans le processus d'apprentissage d'une L3. Vortrag anlässlich des 4. Internationalen Kongresses über den Erwerb von Drittsprachen und die Mehrsprachigkeit, Biennes, 8.-10.9.2005. http://uni.lcmi.lu/resources/pdf/_base_resources/6630456564.pdf [1.9.2007].

- MENFP-Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (2006a). Einführung von Bildungsstandards in das Luxemburger Schulwesen. http://www.men.public.lu/priorites/competences/060712_einfuehrung_bildungsstandards.pdf [1.9.2007].
- MENFP-Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (2006b). Les socles de compétences. Document provisoire. Luxemburg: MENFP.
- MEN-Ministère de l'Education Nationale (1991). Eis Spillschoul. Plan-cadre pour l'Education préscolaire au Grand-Duché de Luxembourg. Luxemburg: Ministère de l'Education Nationale. http://www.men.public.lu/publications/precoce_prescol/programmes_manuels_scol/prescolaire_plan_cadre/plan_cadre_prescolaire.pdf [1.9.2007].
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). Kinderbetreuung in Europa. Weinheim: Beltz.
- Panagiotopoulou, A. (im Druck). Ethnographie und Bildungsqualität: Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich. In P. Cloos, F. Heinzel & W. Tholen (Hg.). »Auf unsicherem Terrain« - Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petes, D. & Sunnen, P. (2005). Language learning in preschool at the interplay of home and school practices. Präsentation anlässlich des ersten ISCAR-Kongresses: Acting in changing worlds: Learning, communication and minds in intercultural activities, Sevilla, 20.-24.9.2005. http://uni.lcmi.lu/resources/wiki/language_learning/ [1.9.2007].
- Petes, D. & Sunnen, P. (2006). Mehrsprachig aufwachsende Kinder auf dem Weg zur Schriftsprache. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung: Sprachenvielfalt, Schriftspracherwerb und schulische Förderung, Koblenz, 12.7.2006.
- Portante, D. & Sunnen, P. (2005). Le plurilinguisme auprès des enfants de trois à neuf ans à l'école au Luxembourg. Vortrag im Rahmen des Symposiums: Das europäische Klassenzimmer im Wandel. Neue Perspektiven durch den mehrsprachigen Unterricht, Luxemburg, 10.3.05. http://uni.lcmi.lu/resources/pdf/_base_resources/437766011X.pdf [1.9.07].
- Sahr, R. (2007). Lesebücher im mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld in Luxemburg. In Honnef-Becker, I. (Hg.). Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Hohengehren: Schneider, 179-200.
- Scholz, G. (2006). Kinder brauchen ein Dorf zum Lernen. Über Kinder und Kultur. In G. Scholz (Hg.). Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen ja - Verschulung nein! Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- SCRIPT-Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (2005). Education préscolaire. Enseignement primaire et spécial. Education différenciée. Statistiques générales. Année scolaire 2004/2005. Luxemburg: MENFP. http://www.men.public.lu/publications/etude_rapport/statistiques_primaire/prim_04_05/primaire_04_05.pdf [1.9.2007].
- Ulich, M. (2003). Literacy - Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Kindergarten heute, 3, 6-18.
- Wertsch, J. (1998). Mind as Action. Oxford: Oxford University Press.

Anmerkungen

Wir bedanken uns bei Argyro Panagiotopoulou, Pierre Fixmer und Anja Meyer für kritische Anmerkungen und Hinweise. Wir bedanken uns bei der Stadt Luxemburg (Stand 2007) sowie beim luxemburgischen statistischen Amt STATEC (Stand 2001) für die Informationen bezüglich des Stadtviertels, in dem sich die Vorschule befindet.





Subjektive Theorien von Erzieherinnen zum Schriftspracherwerb

Astrid Rank



Schriftspracherwerb im Vorschulalter

Da der Zugang zu Schriftsprache in den Familien nicht überall gleichermaßen gegeben ist, fällt den Kindertagesstätten die Aufgabe zu, Zugang zur Schrift zu eröffnen und die ersten Stufen des Schriftspracherwerbs zu ermöglichen. Wie wichtig vorschulische Erziehung im Schriftspracherwerb ist, zeigen u.a. die Ergebnisse aus IGLU (Internationale Grundschrift-Leseuntersuchung, Bos et al. 2003). In den Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs (u.a. Frith 1985, Valtin 1993) wird dargestellt, wie das Kind über die Entwicklung unterschiedlicher Strategien Einsicht in das System der Schriftsprache gewinnt. Dabei ist im beginnenden Schriftspracherwerb die alphabetische Strategie und der Einblick in die Graphem-Phonem-Korrespondenz entscheidend. Diese Einsicht gewinnt das Kind u.a. über das selbständige Konstruieren von Wörtern.

Wenig umstritten sind in Kindertagesstätten Aktivitäten wie Vorlesen, Umgang mit Kinderreimen oder das Schreiben des eigenen Namens. Auch die Förderung phonologischer Bewusstheit hat ihren Platz im Vorschulbereich. Über den aktiven Umgang mit Schrift ist man sich hingegen uneins. Welchen Stellenwert Schriftspracherwerb in den Begründungsmustern der Kindergartenarbeit einnimmt, ist Gegenstand dieser Studie. Untersucht werden die subjektiven Theorien zum Schriftspracherwerb.

Subjektive Theorien

Mit Heran-Dörr (2006), die sich in ihrer Definition auf die Konzeptualisierung von Müller (2004) bezieht, werden auch in dieser Studie subjektive Theorien als »teilweise implizite, relativ stabile kognitive Strukturen im Sinne mentaler

Repräsentanten, die durch Erfahrung veränderbar sind, bezeichnet, die die Funktionen der Situationsdefinition im Sinne einer Realitätskonstituierung, der nachträglichen Erklärung oder Rechtfertigung eingetretener Ereignisse, der Vorhersage oder Erwartung künftiger Ereignisse oder der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen erfüllen« (Müller 2004, S.22f, Heran-Dörr 2006, S.76). Forschungsergebnisse zeigen deutliche Zusammenhänge zwischen subjektiven Theorien und (Unterrichts-) Handeln (ausführlich Wahl 2006 S.9 ff, Heran-Dörr 2006, S.77 ff). Wahl (1991, 2006) stellt in seiner Untersuchung über subjektive Theorien von Lehrern dreierlei fest: Erstens ließen sich durch die erhobenen subjektiven Theorien statistisch weit überzufällig die Handlungen der Lehrer in der Praxis vorhersagen. Zweitens waren die subjektiven Theorien ausgesprochen individuell. Drittens, das zeigte sich in einer Follow-Up-Untersuchung nach sechs Jahren, blieben die subjektiven Theorien stabil.

Die Studie »Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb«

Die Studie, aus der hier ein Ausschnitt vorgestellt wird, wurde als Dissertationsprojekt an der Universität Regensburg am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik angefertigt. Die subjektiven Theorien von Erzieherinnen in Kindertagesstätten zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb und deren Veränderung wurden in Pre- und Posttest, Kontrollgruppendesign und einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren erhoben. An der Studie nahmen 195 Erzieherinnen aus 55 Einrichtungen in Bayern teil. Die Erzieherinnen wurden an zwei Messzeitpunkten mit einem von der Untersuchungsleiterin erstellten Fragebogen über ihre subjektiven Theorien befragt. Diese Daten wurden statistisch ausgewertet. Zwölf dieser Erzieherinnen wurden an zwei Messzeitpunkten leitfadengestützt interviewt und fertigten ein Strukturbild über ihre subjektive Theorie an (»alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel«, s. Scheele, Groeben & Christmann 1992). Die so erhaltenen Daten wurden mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (1993, 2005) ausgewertet. Die Auswertung erfolgte fallbezogen und Fall übergreifend. Im Rahmen der Studie wurden eine Vielzahl von Daten erhoben, von denen hier die Daten, die sich auf den Schriftspracherwerb beziehen, dargestellt werden.

Ergebnisse

Im Fragebogen gab es drei wichtige Skalen zum Schriftspracherwerb. Anzukreuzen waren Werte auf einer vierstufigen Likert-Skala von eins bis vier. Mit der Skala »Ablehnung des selbstgesteuerten Schriftspracherwerbs« (»ssens«) wurde gemessen, ob die Erzieherinnen einen vom Kind ausgehenden, nicht auf schulischer Instruktion beruhenden Schriftspracherwerb für sinnvoll und möglich halten (MZP1: MW 2,19, SD 0,57, MZP2: MW 1,97, SD 0,56). Es zeigte sich, dass die Bandbreite der Streuung groß war. Es gab Erzieherinnen, die selbstgesteuerten Schriftspracherwerb in hohem Maße ablehnten und andere, die ihn ausgesprochen sinnvoll fanden. Zum zweiten Messzeitpunkt nahm die Streuung zu. Es gab mehr deutliche Zustimmung zu einem selbstgesteuerten Schriftspracherwerb, aber auch einzelne entschiedener Ablehnungen.

Die Skala »Unsicherheit bezüglich Sprach- und Schriftsprachentwicklung von Kindergartenkindern« (»unsich«) bildete die Unsicherheit der Erzieherinnen in Bezug auf ihre Diagnose- und Förderfähigkeit im Bereich der Sprachentwicklung und Schriftsprachentwicklung von Kindergartenkindern ab (MZP1: MW 2,18, SD 0,57, MZP2: MW 1,97, SD 0,56). Am ersten Messzeitpunkt ordneten sich mehr als 50 Prozent der Erzieherinnen in einem mittleren Bereich der Unsicherheit ein. Hohe Unsicherheit zeigten am ersten Messzeitpunkt nur wenige Erzieherinnen. Am zweiten Messzeitpunkt war eine deutliche Verschiebung festzustellen. Die Erzieherinnen nahmen sich zu 62 Prozent als sicher wahr.

Wie nun die Erzieherin tatsächlich mit einem Kind umgehen würde, das sich im Vorschulalter die Schriftsprache selbst angeeignet hat und phonetisch schreibt, wurde mit Hilfe der Skala »Umgang mit Kindern, die phonetisch schreiben« (»eigen«) erhoben (MZP1: MW 1,74, SD 0,71, MZP2: MW 1,59, SD 0,65). Die Erzieherinnen erhielten als Beispiel einen phonetisch verschrifteten Kindertext. Diese kleine Geschichte wies die üblichen »Fehler« des phonetischen Schreibens auf, die vollständige, jedoch nicht orthographisch korrekte Abbildung aller Laute. Es wurde erfragt, wie die Erzieherinnen mit diesem Text umgehen würden, wenn er von einem Kind ihres Kindergartens geschrieben worden wäre. Höhere Werte bedeuteten eine höhere Ablehnung phonetischen Schreibens. Es zeigte sich eine sehr hohe Akzeptanz des pho-

netischen Schreibens bei den Erzieherinnen. Nur sehr wenige Erzieherinnen lehnten das phonetische Schreiben ab. Am trennschärfsten waren die beiden Items, in denen ausgesagt wurde, dass freies Schreiben erst dann sinnvoll sei, wenn das Kind wisse, wie man »richtig schreibt«. Dies deutet darauf hin, dass manche Erzieherinnen das Schreiben von Texten erst nach dem Erwerb der Rechtschreibung für sinnvoll halten.

Daten der Strukturbilder und Interviews

Die statistischen Daten zeigen, dass die Erzieherinnen in der Regel positiv gegenüber Schriftspracherwerb im Kindergarten eingestellt sind und diesen durchaus fördern. Sich selbst erachten sie als kompetent, Kinder im frühen Schriftspracherwerb zu begleiten. Für die meisten Erzieherinnen ist es aber wichtig, dass die Hinwendung zur Schriftsprache im Vorschulalter freiwillig ist und vom Kind ausgeht. Dies wird in den Interviews häufig ausgeführt. »Ich bin aber nicht so, die dann sagt, wir schreiben jetzt. Sondern ich möchte, dass das vom Kind selber kommt und ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass das vom Kind selber kommt. Die wollen das« (Frau Roßbauer, MZP1, 25).

Wie die Erzieherin dieses Zitats erklären auch andere Erzieherinnen, dass sie den Kindern gerne etwas zum Schriftspracherwerb zeigen, so lange die Kinder selbst den Wunsch dazu äußern. Dann sind die Erzieherinnen bereit, Angebote zum Schriftspracherwerb zu machen. An diesem Zitat von Frau Roßbauer*, ist zu erkennen, dass die Erzieherin von einer intrinsischen Schriftspracherwerbs-Motivation von Kindern im Kindergartenalter ausgeht. Dieser Aspekt drückt sich in den subjektiven Theorien der meisten Erzieherinnen aus. Motivation ist die Grundvoraussetzung, die in allen Strukturbildern vorkommt. Neun der zwölf Erzieherinnen definieren Motivation als Voraussetzung. Zwei weitere sehen sie als Element im Ablauf des Schriftspracherwerbs. Das bedeutet, dass Motivation, Schriftsprache zu erwerben, für diese beiden Erzieherinnen zu den anderen Entwicklungsschritten des Schriftspracherwerbs (z.B. Symbolverständnis, Buchstabenvorformen) gehört. Motivation für Schriftspracherwerb entsteht also in den Augen der Erzieherinnen entwicklungsgemäß normalerweise bei allen Kindern dieses Alters. Sie müs-

* Die Namen der Erzieherinnen sind geändert

sen allerdings mit Schriftsprache konfrontiert werden. »Kontakt mit Sprache und Schrift führt zu, zwangsläufig, sag ich jetzt einfach mal, großem Interesse an Buchstaben. Also Buchstaben heißt, einfach selber schreiben oder selber lesen wollen. In erster Linie« (Frau Huber, MZP2, 13).

Eine Erzieherin, Frau Augustin, sieht die Motivation für Schriftsprache als Auswirkung der Kindergartenarbeit. Für sie findet also Schriftspracherwerb erst nach dem Kindergarten, in der Schule, statt. Den Ablauf des Schriftspracherwerbs stellen einzelne Erzieherinnen schon am ersten Messzeitpunkt als Stufenmodell dar, ohne wissenschaftliche Fachbegriffe zu nennen und wohl auch ohne wissenschaftliche Stufenmodelle zu kennen. Hier zeigt sich die Alltagserfahrung der Erzieherinnen. Im Alltag der Kindertagesstätte machen die Erzieherinnen sehr differenzierte Beobachtungen, wie Kinder selbstgesteuert Schriftsprache erwerben. Die ausführlichen Darstellungen der Erzieherinnen enden mit der Schilderung der alphabetischen Strategie. Der Erwerb der Rechtschreibung wird nicht mehr im Kindergarten angesiedelt. Von fast allen Erzieherinnen wird die Vermittlung der Schreibung des eigenen Namens als wichtige Aufgabe des Kindergartens im Bereich des Schriftspracherwerbs gesehen. »Also wir, wir wollen das nicht unterdrücken, wir fördern es nicht, außer sagen wir mal Namen schreiben gehört dann schon zur Vorschule dazu. Dass man den eigenen Namen schreiben kann und erkennen kann. Das fördern wir dann eigentlich schon« (Frau Weiß, MZP1, 51).

Frau Weiß ist eine Erzieherin, die phonetisches Schreiben »würdigt«, wie sie selbst an anderer Stelle sagt, so lange es freiwillig passiert. Eine konkrete Förderung von Lesen und Schreiben findet in ihren Augen in ihrer Gruppe nicht statt. Aber das Schreiben des eigenen Namens, und da ist sie sich mit den anderen befragten Erzieherinnen weitgehend einig, ist ein wichtiges Ziel.

Einzelne Erzieherinnen schildern anhand des eigenen Namens den Ablauf von Erkenntnisprozessen bei den Kindern. Der Name wird zunächst als Ganzwort abgemalt, dann aber auf seine einzelnen Bestandteile hin untersucht. Hier finden also nacheinander zwei wesentliche Schritte statt. Erst nehmen die Kinder den Namen logographisch wahr und geben ihn als Ganzwort wieder, dann erwerben sie im Lauf der Zeit die alphabetische Strategie. Frau Bauer schildert, wie in ihrer Gruppe Kinder den Namen »abmalen«. »Als erstes ist, dass sie so ein Wort eher abmalen, würde ich sagen, wie ein Bild.

Weil es ja noch nicht auseinandergetüftelt wird. Also eher wie ein Muster oder wie ein Bild abgemalt wird« (Frau Bauer, 25).

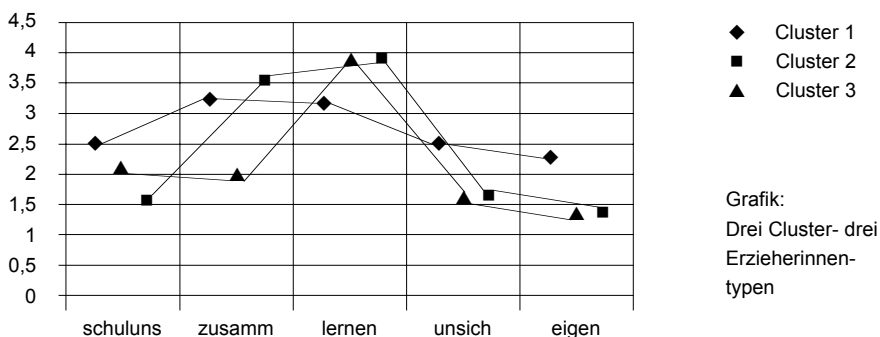
In der Auseinandersetzung mit anderen Kindern finden Erkenntnisprozesse im Sinne von Ko-Konstruktion statt: »Denn ich höre ja meine Großen, wenn sie reden und da schreibt einer einen Buchstaben und ein anderer sagt, mein Name geht auch so an. Da wissen sie oft noch gar nicht, wie der Buchstabe heißt, aber dann vergleichen sie und sagen, ich gehe genau so an. Oder bei mir gehts genau so los, vorne. Und so setzt sich aus diesen kleinen Mosaiksteinchen der Erkenntnis irgendwann das zusammen, dass es verschiedene Buchstaben sind. Der Michael und der Markus merken zum Beispiel, dass sie vorne dieses Zickzackzickzack, also dieses M haben, aber hinten schauts ganz anders aus« (Frau Bauer, MZP2, 28).

Frau Bugl erläutert eine Sicht des Fehlers als Indikator für neue Denkstrategien: »Dann schreiben sie den Namen plötzlich wieder verkehrt, weil erst dann merkt man, schreiben sie den Namen plötzlich aus dem Gedächtnis und reihen Buchstabe an Buchstabe und dann geht's plötzlich nicht mehr, dann schreiben sie plötzlich spiegelverkehrt oder vertauschen Buchstaben, was vorher nicht vorkommt. Da merkt man da ab dem Moment, jetzt äh jetzt haben sie tatsächlich jeden einzelnen Buchstaben bemerkt und nicht nur einfach ein Bild von einem Namen gemalt« (Frau Bugl, MZP1, 35).

Die Erzieherinnen beobachten also, wie die Kinder im aktiven Umgang mit Schrift immer tiefere Erkenntnisse über Schriftsprache gewinnen. Die Beschäftigung mit Schriftsprache im Kindergarten wirkt sich nach Ansicht der Erzieherinnen vornehmlich auf die Motivation, Sprache und Schriftsprache des Kindes und auf die Schule aus. Zum Vergleich: Beim Bereich des allgemeinen kognitiven Lernens, der in der Studie ebenfalls abgefragt wurde, wurden die Auswirkungen in erster Linie im Bereich des positiven Selbstkonzepts gesehen. Schriftspracherwerb wird von den Erzieherinnen stärker als schulnah und schulvorbereitend wahrgenommen, als das für die Beschäftigung mit Zahlen oder sachunterrichtlichen Themen gilt. Das Schreiben des eigenen Namens, das wohl von der Schule und den Eltern erwartet wird, hat eine hohe Akzeptanz bei den Erzieherinnen, während der Schriftspracherwerb in seinem stufengemäßen Ablauf, den die Erzieherinnen ausgesprochen fasziniert und detailliert beobachten, manchmal »geduldet« aber nicht »gefördert« wird.

Clusteranalyse

Mit fünf Skalen des zweiten Messzeitpunkts wurde eine Clusterzentrenanalyse gerechnet. Es ergaben sich drei Cluster, aus denen sich drei Erzieherinnentypen ableiten ließen. Sie unterscheiden sich in ihrer Einstellung zum kognitiven Lernen und Schriftspracherwerb im Kindergarten (Skalen »lernen« und »eigen«), in ihrer Zusammenarbeit und Einstellung zur Schule (Skalen »schuluns« und »zusamm«) und in ihrer Unsicherheit bezüglich der eigenen Diagnose- und Förderkompetenz im Schriftspracherwerb (Skala »unsich«). 26,7% der befragten Erzieherinnen befinden sich in Cluster 1 (»unsicher/schulnah/leicht lernskeptisch«), 43,84% in Cluster 2 (»sicher/schulnah/lernorientiert«) und 29,45% in Cluster 3 (»sicher/schulfern/lernorientiert«).



Bezüglich des Schriftspracherwerbs zeigt sich an dieser Clusteranalyse, dass für die beiden »sicheren« Gruppen, die immerhin 73,29 Prozent der befragten Erzieherinnen ausmachen, die Einstellung zu phonetischem Schreiben im Kindergarten (Skala »eigen«) sehr positiv ist. Die Erzieherinnen hingegen, die im ersten Cluster angesiedelt sind, sind sowohl unsicherer bezüglich der eigenen Diagnose- und Förderkompetenz (Skala »unsich«), als auch gegenüber der Schule (Skala »schulunsich«) und arbeiten gut mit der Schule zusammen (Skala »zusamm«). Gegenüber phonetischem Schreiben zeigen sie eine wesentlich größere Ablehnung als die anderen beiden Gruppen (Skala »eigen«). Erstaunlich ist die Tatsache, dass Skepsis gegenüber Schriftspracherwerb im Kindergarten nur in der Kombination mit Schulnähe und Unsicher-

heit zu finden ist, eine Tatsache, die sich auch in der Auswertung der Interviews bestätigt hat. Zusammenfassend kann man bei allen Berechnungen, auch den hier nicht dargestellten Korrelations- und Regressionsanalysen der Studie feststellen, dass sich Unsicherheit in der Diagnose- und Förderkompetenz und Unsicherheit gegenüber der Schule in erster Linie auf die Einstellung zum Schriftspracherwerb auswirkt, mehr als auf andere Bereiche des kognitiven Lernens im Kindergarten.

Fallbeispiel Frau Augustin

Frau Augustin ist ein Beispiel für eine Erzieherin, die zum ersten Cluster gehört. Frau Augustin ist eine etwa 45-jährige, freundliche und herzliche Kindergartenleiterin. Sie erklärte sich sofort zum Interview bereit. Die Gesprächsatmosphäre war offen. Beide Gespräche fanden am Morgen in einem Nebenzimmer des Kindergartens statt. Das erste Gespräch im November 2005 dauerte 40 Minuten, das zweite im Juni 2006 60 Minuten. In Frau Augustins Konzepten zum Schriftspracherwerb und zum Lernen ist ein Widerspruch zu erkennen. Einerseits betont sie in beiden Bereichen die Selbsttätigkeit des Kindes, das eigenständig Lösungswege finden soll. Den Schriftspracherwerb bezeichnet sie als Aha-Erlebnis für das Kind. Der Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz sei für das Kind selbst zu schaffen. Andererseits kann sie der Selbsttätigkeit der Kinder nicht wirklich vertrauen. Im folgenden Zitat erklärt sie ein Beispiel eines Kindes, das das Lesen im Vorschulalter erworben hat. Eine Selbsttätigkeit oder Leistung des Kindes würdigt sie hier nicht, sie sieht vor allem eine Einwirkung Erwachsener.

»A: Und was mir aufgefallen ist. Also wir haben ja auch schon Kinder gehabt, die schon lesen konnten, die zwar das sehr gut artikulieren haben können, aber ich hab ja letztens zum Beispiel einen Buben gehabt, der hat dann bei jedem Arbeitsblatt, wenn was dabeigestanden ist, die Aufgabe dann meistens vorlesen können. Der hats aber nie verstanden, was er machen muss.

I: Und woher konnte er es dann?

A: Der hats daheim gelernt, ja. Der hat einen großen Bruder, da hat eben das Lernen auch eine hohe Wertigkeit gehabt. Von der Akzeptanz von den Eltern her und das war halt einfach, wenn man lesen kann, ist ganz

was Besonderes. (unverständlich) Aber der hat einfach unterm Lesen nicht mitdenken können. Das ist schwierig dann. Bei dem ist da dann auch eine Wahnsinns Unsicherheit entstanden, weil er eigentlich gedacht hat, ich kann lesen, und dann kann ers aber nicht, wie artikuliere (unverständlich). Also, der hat einfach nicht mitdenken können. Ich denke, der ist eher unsicherer in die Schule gegangen, mit mehr Angst, als wenn er gar nichts gewusst hätte« (Frau Augustin, MZP1, 34,35,36).

Frau Augustin sieht, dass dieses Kind die Lesetechnik ausführen kann, den Inhalt des Gelesenen aber nicht kognitiv verarbeitet. Es ist für das Kind aus Sicht Frau Augustins eher belastend, dass es die Lesetechnik erworben hat. Sie zieht daraus negative Konsequenzen für die Schulzeit und zeigt keine Anerkennung für die Leistung des Kindes. Als Ursache für den Erwerb des Lesens sieht sie einen von ihr als negativ empfundenen Einfluss des Elternhauses und räumt nicht ein, dass das Kind das Lesen aus eigener Motivation erworben haben könnte.

Was hier für das einzelne Kind gilt, beschreibt sie an anderen Stellen auch für die ganze Gruppe. Wenn der Fokus stark auf schriftsprachlichen Inhalten oder anderen Lernthemen liege, sieht sie andere Bereiche, die ihr wichtig sind, wie Motorik, Sozialverhalten und Spiel auf der Strecke bleiben. Dennoch bietet sie Lerninhalte und Vorübungen zum Schriftspracherwerb an, da dies der Wunsch der Eltern sei.

Ihr eigenes Ziel im Bereich Schriftspracherwerb und Lernen ist es aber in erster Linie, zu motivieren und Neugierde zu wecken. In ihren Augen dient der Kindergarten dazu, die Kinder mit Interesse auszustatten, damit sie dann in der Schule Lerninhalte aufnehmen können und möchten. Sie sieht den Kindergarten als direkte Schulvorbereitung. »Sondern einfach, im Kindergarten, da lernst du das bei mir, da haben wir jetzt das geübt und in der Schule dann, da lernst du das richtige Lesen. Damit dann auch noch was bleibt, sonst ist ja alles irgendwie so uninteressant, wenn man alles kann, wenn man zur Schule kommt« (Frau Augustin, MZP2, 51).

Die Erzieherin findet selbstgesteuertes Lernen sinnvoll. Die Grenzen, innerhalb derer sich dieses bewegen soll, steckt aber für Frau Augustin die Schule. Für die Kindergartenarbeit nimmt sie deutlichen Abstand von kognitivem Lernen. »Das Innovative, was ja heute so hoch gesungen wird und das machen wir ja eigentlich kaputt mit der Lernerei« (Frau Augustin, MZP2, 96).

Mit dem »Innovativen«, das sie hier im Zitat erwähnt, meint Frau Augustin den motorischen Bereich und die Sinneserziehung bzw. das »Ganzheitliche« und ein vom Kinde ausgehendes, intrinsisch motiviertes Sich-Beschäftigen, das sie durch eine Hinwendung zum Kognitiven zerstört sieht. Da Frau Augustin ihre Argumentation immer wieder auf die Schule bezieht, ist anzunehmen, dass sie diese Denkweise auch im Dialog mit der Schule aufgebaut hat. Der Kindergarten ist im Schulgebäude. Dadurch finden häufige Zusammentreffen von Erzieherinnen und Lehrerinnen statt. In dieser Deutlichkeit, wie sie sich bei Frau Augustin an vielen Stellen äußert, lehnt keine andere Erzieherin der Interviewstudie selbstgesteuerten Schriftspracherwerb im Kindergarten ab. Es hat aber auch keine andere Erzieherin diesen durch die räumliche Situation bedingten engen Kontakt.

Ressourcen

Die fast 44 Prozent Erzieherinnen der Clusteranalyse, die sowohl eng mit der Schule zusammenarbeiten als auch kognitives Lernen und Schriftspracherwerb zulassen und fördern, zeigen, welche Möglichkeiten der Stärkung und Förderung es für Erzieherinnen wie Frau Augustin geben könnte. In den Interviews zeigen sich v.a. drei Stützfaktoren, die Erzieherinnen nutzen.

Die Erzieherinnen, die von Veränderungen sprechen, nennen als unterstützende Faktoren zum einen die wertvolle Auswirkung von *Fortbildungen*. Durch das in Fortbildungen erworbene Wissen fällt es ihnen leichter, Veränderungen vor sich selbst, Kolleginnen, Eltern und Lehrerinnen zu begründen.

Als weitere wichtige Unterstützung nehmen die Erzieherinnen eine gute, kollegiale *Zusammenarbeit mit der Schule* wahr. Zusammenarbeit, die als hilfreich empfunden wird, wird als nicht hierarchisch und transparent geschildert. Wichtig ist vor allem auch, dass sich die Erzieherinnen von den Lehrerinnen ernst genommen, geschätzt und in ihrer Arbeit gewürdigt wissen. Von den Erzieherinnen positiv geschilderte Kooperation findet regelmäßig statt und es ist ein für beide Seiten wertvoller Austausch zu erkennen.

Ein dritter Stützfaktor, den mehrere Erzieherinnen nennen, ist ein *Curriculum*, in dem Schriftspracherwerb und Literacy verankert sind. Ein solches Curriculum bietet den Erzieherinnen eine »offizielle« Argumentationsgrundlage für die Beschäftigung mit Schriftsprache in der Kindertagesstätte.

Fazit

Die subjektiven Theorien zum Schriftspracherwerb zeigen, dass die Erzieherinnen Kinder im Schriftspracherwerb beobachten und fördern. Freiwilligkeit ist den Erzieherinnen beim Schriftspracherwerb wichtig. Sie bieten zwar viel zum Thema Schriftspracherwerb an. Außer dem Schreiben des eigenen Namens nennen sie aber meist keine weiteren Ziele, wohl auch, weil der Schriftspracherwerb so deutlich als schulnah wahrgenommen wird.

Die bei einzelnen Erzieherinnen vorhandene Unsicherheit könnte sich auch durch den Einfluss der Schule erklären. Hier würde es den Erzieherinnen helfen, wenn sie durch Fortbildungen, gute, inhaltliche Kooperation mit der Schule und Verankerung des Schriftspracherwerbs in den Bildungsplänen in ihrer Arbeit unterstützt würden.

Literatur

- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Ed.). Surface Dyslexia. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 301-330.
- Heran-Dörr, E. (2006). Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften. Eine explorative Studie. Berlin: Logos.
- Mayring, P. (1993). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, 7-19.
- Müller, C. (2004). Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. Berlin: Logos.
- Scheele, B., Groeben, N. & Christmann, U. (1992). Ein alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hg.). Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff, 152-195.
- Valtin, R. (1993). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In Haarmann, D. (Hg.). Handbuch Grundschule, Bd. 2. Weinheim, Basel: Beltz, 68-80.
- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Nicht durch Diagnosen kategorisieren, sondern fördern

Materialien zum ganzheitlichen Beobachten und Fördern
von Kindern ab dem 4. Lebensjahr bis zum Ende des 2. Schuljahres
Peter Conrady / Barbara Sengelhoff / Dagmar Sommerfeld

Unsere Arbeit wird von drei Prämissen geleitet:

1. Kinder werden nicht erst dann »diagnostisch interessant«, wenn sie schulpflichtig sind.
2. Die Leistungen der Kinder sind nicht auf sprachlich und/oder mathematisch testierbare Fakten zu reduzieren. Ebenso wenig darf Fördern sich auf Teilleistungen beschränken.
3. Kinder entwickeln sich nicht kontinuierlich, sondern entwickeln sich aktiv und sprunghaft in und mit ihrer Lebensumgebung - und zwar vom ersten Tag an.

In einer Arbeitsgruppe an der Universität Dortmund (Deutschland) erarbeiteten wir¹ Materialien für Erzieherinnen in Kindertagesstätten und Lehrerinnen in Schulen und für Eltern von Kindern ab dem 4. Lebensjahr. Wichtig waren uns dabei diese drei Anregungen, die wir von M. Dehn (2005) übernommen haben: »(Schrift-)Spracherwerb ist ein dynamischer Prozess, in dem es keine 1:1-Entsprechung von Lehr- und Lernprozessen gibt.« »Beobachten von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen setzt eine Haltung voraus, die Fehler als lernspezifische Notwendigkeit ansieht und auf Dialog mit dem Lernenden gerichtet ist.« »Stufenmodelle des (Schrift-)Spracherwerbs taugen als Orientierungsgrundlage, sie sollten aber nicht als Norm für individuelle Erwerbsprozesse verwendet werden.«

1 P. Conrady, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Dortmund; M. Dreischer, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Universität Dortmund; B. Sengelhoff, Schulleiterin einer Grundschule in Köln; D. Sommerfeld, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Universität Dortmund.

Wir sind Lernbegleiter/innen der Kinder, wenn sie Sprache und Schrift entdecken

Wenn ein Kind in die Schule kommt, beginnt es nicht am Nullpunkt, sondern hat schon sehr viel gelernt. Dennoch stellt die Einschulung für das Kind eine besondere Situation dar. Es wächst aus der Rolle des Kindergartenkindes heraus und wird mit neuen kognitiven, sozialen und emotionalen Anforderungen konfrontiert. Jedes Kind ist bemüht, bisher gemachte Erfahrungen und sein Vorwissen in die neuen Aufgaben zu integrieren. Hier hat die Schule die Aufgabe, Anschlussfähigkeiten herzustellen, die den individuellen Unterschieden gerecht werden. Behutsam wird damit eine Anpassung an die Gemeinschaft ermöglicht. Orientiert man sich an den Ressourcen, die jedes Kind mitbringt, ist der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich eine Entwicklungsaufgabe, bei der jedes Kind auf seinem individuellen Lernweg unterstützt und gefördert wird. Für Lehrerinnen und Erzieherinnen als Begleiterinnen dieses Lernwegs - kurz als Lernbegleiterinnen - bedeutet das eine große Herausforderung. Sie bezieht sich auf eine stärkenorientierte Beobachtung und auf eine konstruktive Gestaltung individuell orientierter Bildungsprozesse. In diese Gestaltung ist das Kind einzubeziehen.

Förderplanung für den Schriftspracherwerb

Eine besondere Aufmerksamkeit bei der Gestaltung von Bildungsprozessen ist auf den Schriftspracherwerb gerichtet. Denn Lesen- und Schreibenkönnen sind Voraussetzungen für den weiteren Wissenserwerb. Im Vorfeld des Schulbeginns gilt es, schriftsprachliche Vorläuferkompetenzen und die Sprachentwicklung des Kindes zu erfassen und zu erweitern. Dazu bedarf es einer Diagnostik, die die spezifischen Lernvoraussetzungen der Kinder erhebt und prognostische Hinweise auf Leistungsbereiche und Förderbedarfe gibt. Praxis-taugliches Diagnostik- und Fördermaterial ist die Voraussetzung, um Kinder in ihrer Lernentwicklung unterstützend und stärkend begleiten zu können. Nach den Ergebnissen der Diagnostik bei der Schulanmeldung richten sich die Förderung in den letzten Monaten vor der Einschulung und die Gestaltung des Anfangsunterrichtes. Erziehungsberechtigte sind innerhalb ihres Verantwortungsbereiches, der ebenso klar definiert sein muss, einzubeziehen. Auch sie

als »Experten ihrer Kinder« tragen Verantwortung für die gesunde Entwicklung und Bildungsarbeit in der Familie, der Kindertagesstätte und Grundschule. In Kooperation kann eine inhaltliche und strukturell organisatorische Abstimmung für eine gemeinsame Bildungsplanung vorgenommen werden.

Wer lernen will, muss über sichere Grundlagen der Wahrnehmungsverarbeitung verfügen

Grundlage für schulisches Lernen sind komplexere Funktionen und Fähigkeiten, wie Sprache und Sprechen, aber besonders auch räumliches Vorstellungsvermögen, Konzentration, Ausdauer, Gedächtnis, Motorik und nicht zuletzt Lesen, (Recht)Schreiben und mathematisches Denken. Diese stehen wiederum in unmittelbarem Zusammenhang mit Emotionalität, Sozialverhalten und dem Selbstwertgefühl. Alle diese Faktoren gehen auf basale Wahrnehmungsleistungen zurück.

Was ist Wahrnehmung?

Wahrnehmung ist der Prozess der Aufnahme von Reizen/Informationen und deren Weiterverarbeitung, Koordination und Verarbeitung im Gehirn. Über die Sinnesorgane werden Reize aufgenommen und als neuronale Impulse an das Gehirn weitergeleitet. Hier finden die Auswahl der Informationen sowie die Verknüpfungen mit anderen Reizen statt, sodass die Informationen eine Deutung erfahren. Bei diesem Prozess werden damit individuelle Erfahrungen, Erlebnisse und subjektive Bewertungen verknüpft. Der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen folgen Reaktionen in der Motorik und im Verhalten des Menschen, die wiederum zu neuen Wahrnehmungen führen.

Auswirkungen von Wahrnehmungsstörungen/Störungen der sensorischen Integration

Kindern mit Wahrnehmungsstörungen bereitet es Probleme, Reize und Signale aus der Umwelt wahrzunehmen und situationsangemessen zu interpretieren. Diese Unsicherheiten führen zu unangepassten Reaktionen, aus denen erhebliche Kontakt- und Beziehungsstörungen erwachsen können. Das er-

schwert dem Kind die Bewältigung des Alltags und das Zusammenleben mit anderen. Oft ist es nicht einfach, Störungen in der Wahrnehmung zu erkennen, da die Ursachen und Erscheinungsbilder vielseitig und vielschichtig sein können. Auch betreffen die Schwierigkeiten beim Verarbeiten in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen nicht einzelne Bereiche des Kindes, sondern immer die gesamte Person. So wirkt sich eine Wahrnehmungsstörung auf die Gesamtentwicklung des Kindes aus und beeinflusst auch Kognition und Emotionalität. Entsprechend muss ein Förderangebot stets ganzheitlich gesehen werden.

Einteilung in die Wahrnehmungsbereiche

Eine Einteilung der Wahrnehmungsleistungen nach einzelnen Sinnesmodalitäten bietet sich an. Das erleichtert die Zuordnung von Beobachtungen und ermöglicht einen vereinfachten Zugang. Mit einer Aufstellung geben wir einen Überblick über Wahrnehmungsbereiche, deren Funktionen sowie mögliche Funktionsstörungen. Wir beschränken uns auf die Bereiche, die für das Lernen relevant sind: Visuelle, auditive, taktile, kinästhetische (s. Beisp. in diesem Beitrag) und vestibuläre Wahrnehmung. Die gustatorische (Geschmacks-)Wahrnehmung sowie die olfaktorische (Geruchs-)Wahrnehmung werden nicht näher erläutert. Abschließend wird in der Ki.S.S.-BOX aber auch die Handlungsplanung dargestellt, die für das schulische Lernen besonders wichtig ist.

Beobachtung und Dokumentation

Förderdiagnostik, Förderplanung, Beratung und Durchführung von Fördermaßnahmen setzen die Kompetenz voraus, professionell beobachten und beurteilen zu können. Beobachtung ist ein planmäßiger, methodischer Vorgang zur Orientierung am und mit dem Kind. Beobachtung ist auch ein aktiver Vorgang im Beobachter selbst und damit anfällig für Fehlinterpretationen. Insofern muss die Kunst des Beobachtens erlernt und reflektiert werden. Bei allem förderdiagnostischen Bemühen müssen wir uns bewusst sein, dass diagnostische Daten nie etwas anders sein werden, als jeweils statische Zustandsbeschreibungen und »Momentaufnahmen«. Umso wichtiger ist es, mit den Möglichkeiten zu arbeiten, nicht mit den Defiziten des Kindes. Im

Mittelpunkt muss die Frage stehen: Was KANN das Kind? Beobachten meint, systematisch Informationen über das Kind und sein Umfeld einzuholen, die für die Entwicklung förderlich sind. Das bedeutet auf gar keinen Fall, das Kind mit Kontrollblick jederzeit unter Beobachtung zu stellen.

Zur Entwicklung eines gesunden, positiven Selbstkonzepts braucht jeder Mensch auch unbeobachtet Zeit und Raum zur Stärkung seiner Selbstorganisationskräfte und Zeit und Raum für Kreativität.

Warum beobachte ich? (Zielfrage)

Was, wen beobachte ich? (Inhaltsfrage)

Mit welchen Mitteln/Verfahren beobachte ich? (Methodenfrage)

Wie notiere ich die Beobachtungen? (Frage der Ökonomie)

Wofür werden die Ergebnisse genutzt? (Auswertungs- und Umsetzungsfrage)

Beobachtungen werden dokumentiert: Auf Beobachtungsbögen, in pädagogischen Tagebüchern, Lernentwicklungsberichten oder sog. Lernbüchern und Portfolios. In der Ki.S.S.-Box bieten wir den Erhebungs- und Fördermaßnahmen angepasst Dokumentationsseiten und Förderpläne. Mit deren Hilfe wird das Lernen des Kindes fachspezifisch im Bereich Sprache dokumentiert und darüber hinaus auch die Wahrnehmungsbereiche mit den basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Portfolio beinhaltet die Dokumente und Arbeitsergebnisse, die im Zusammenwirken mit den Lernenden gesammelt und zusammengestellt worden sind. Die Förderpläne gehen als Entwicklungsdokumentation in das Portfolio ein. Es dient als Grundlage der strukturierten Beratung mit Eltern und anderen Fachkräften.

Didaktisches Arbeitsmaterial

Mit der Ki.S.S.-Box liegt ein umfassendes, sehr gut handhabbares Instrument für die individuelle Lernbegleitung vor, das

- Diagnostik und Förderung eng miteinander verzahnt,
- den Gütekriterien eines lern- und entwicklungsfördernden Arbeitsmaterials und Erhebungsverfahrens entspricht,
- einen großen Aufforderungscharakter hat
- und Kontinuität in der Lernbegleitung des Kindes garantiert, weil es aufeinander aufbaut.

Mit der Ki.S.S.-Box werden die ganzheitliche Entwicklung des Kindes und spezifisch auch die sprachlichen sowie schriftsprachlichen Fähigkeiten erfasst und gefördert. Die erhobenen Befunde sind keine Checkliste mit Selektionsfunktion. Sie fordern die Zusammenschau der individuellen kindlichen Entwicklung unter der Prämisse eines ganzheitlichen Lern- und Leistungsverständnisses. Die Lernbegleitung der Kinder und damit verbundene Beobachtungen zur Feststellung der Fähigkeiten und Fertigkeiten sind handlungsorientiert, kreativ und auf die alltägliche Lebenswelt des Kindes bezogen.

Das Förderpaket ist: umfassend; flexibel einsetzbar; es kann je nach Bedarf ausgewählt werden; es ist je nach Bedingungen des einzelnen Schulstandortes erweiterbar. Das Förderpaket umfasst: Informationsmaterial; methodisch-didaktische Anregungen; Anregungen zu alters- und entwicklungsgemäßen Spielen; Mit-Mach-Geschichten oder Rallyes; ganzheitliche Diagnostikinstrumente, die auch als Übungs- und Fördermaterial genutzt werden können; Pläne zur kontinuierlichen Beobachtung und Dokumentation; Förderpläne; 52 Förderkarten, die weitere Beobachtungen und Förderempfehlungen einschließen; Infos und Einladungsschreiben für die Arbeit mit Eltern und Erzieherinnen, die auch auf CD-ROM beiliegen; Unterrichtserarbeitungen zu den Büchern »Wettkampf mit Ente« und »Es war einmal eine Ente« (Harmen van Straaten; Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart).

Beispiel für kontinuierliche Beobachtungen und Diagnosen

Mögliche Beobachtungen:

Weitere Fördertipps:

Die Kinder sagen, dass ihnen nichts einfällt.

- Ein Bild als Gesprächsanlass nutzen, Bilderbücher betrachten, Gegenstände benennen, frei dazu erzählen: »Was könnte NOCH passieren?«
- Das Kind darf selbst ein Bild auf dem Würfel aussuchen, zu dem es erzählen möchte.
- AB 6: Reihumgeschichten
- Tipp 11

Die Kinder können ihre Ideen wegen mangelnder Deutschkenntnisse schlecht artikulieren.

- Erst in Muttersprache erzählen lassen. Gemeinsam überlegen, wie es auf Deutsch gesagt werden kann. (Als Lernbegleiterin eventuell ein Wörterbuch benutzen.)

»Das leere Blatt«. Angeregt durch M. Dehn (1998) und I. Füssenich (2005) haben wir die Idee vom »leeren Blatt« weiterentwickelt. Wir nutzen es für das einzelne Kind als Langzeit-Instrument bei mehreren »Messpunkten«: In der Kita für 4-Jährige; bei der Schulanmeldung; innerhalb der ersten Schulwochen; laufend in den ersten beiden Schuljahren. Das Kind bekommt ein DIN-A4-Blatt, wählt dazu einen Stift: »Wenn du kannst, schreibe deinen Namen auf das Blatt. Schreibe dann, was du möchtest: Buchstaben, Zahlen, Wörter. Du darfst auch etwas malen.« (Zeit: 5 Minuten).

Wichtig sind die Beobachtungen und Auswertungen der Leistungen des Kindes.

a) Arbeitsverhalten: für sich allein; mit dem Partner; schreibt/malt aus dem Kopf; schreibt/malt mit dem Partner/von ihm ab; schreibt/malt ab von Vorlagen aus der unmittelbaren Umgebung. b) Besonderheiten: z.B. Stifthaltung; Händigkeit; Blattlage; Blatt wird genutzt fürs Falten o.Ä. c) Auswertungen: nur Muttersprache?/nur Zweitsprache?/Sprachgemisch?; Buchstaben geschrieben: korrekt/gespiegelt; Zahlen geschrieben: korrekt/gespiegelt; Wörter geschrieben: Wortabstände/Pseudowörter/Skelettschreibung (»Wortruinen«)/Ansatz von phonetischer Verschriftung; Buchstaben/Zahlen/Wörter geschrieben; nur gemalt; gemalt + Buchstaben/Zahlen/Wörter geschrieben; eigenen Namen geschrieben: vollständig/die ersten Buchstaben gut erkennbar; leeres Blatt (= nix drauf).

Die Ergebnisse führen unmittelbar zu bestimmten Förderempfehlungen, die innerhalb des Materials der Ki.S.S.-BOX angeboten werden. Die Idee vom »leeren Blatt« liegt im Grunde auch jeder Schreibaktivität zugrunde, z.B. beim Verfassen von Texten. Eine solche Unterrichts Anregung haben wir im Zusammenhang mit den Unterrichtsprojekten zu den beiden Kinderbüchern entwickelt: Fortsetzung einer Geschichte.

Lehrerinfo: Grundlagen der Wahrnehmungsverarbeitung

Kinästhetische Wahrnehmung

Unter der kinästhetischen Wahrnehmung versteht man die Wahrnehmung der eigenen Bewegung durch Informationen aus den Muskeln, Sehnen und Gelenken, also die Lage und Bewegungsempfindung, die nicht durch das Sehen vermittelt wird. Informationen erfolgen durch Rezeptoren (Propriozeptoren) in Muskeln, Sehnen, Bändern und Gelenkkapseln.

Kinästhetische Wahrnehmung ermöglicht ...

Orientierung über die Stellung der Glieder;
Wahrnehmen passiver Bewegungen der Gelenke durch Außeneinwirkung;
Wahrnehmen aktiver Bewegungen der Gelenke durch die Muskeln;
Informationen über Richtung und Geschwindigkeit der Bewegungen;
Informationen über die Kraftdosierung

und ist Voraussetzung für ...

das Erlernen und Ausführen von schnellen, flüssigen Handlungsabläufen;
Speicherung und Automatisierung von Bewegungsabläufen;
Bewegungsplanung;
Lautbildung;
schriftliche Symbole in Form motorischer Bewegungsabläufe abzurufen;
die Entwicklung der Formwahrnehmung und -unterscheidung: Aufbau der räumlichen Tastwelt;
die Regulierung und Steuerung des Muskeltonus (in Verbindung mit vestibulärer Wahrnehmung)

Mögliche Beobachtungen bei Funktionsstörungen der kinästhetischen Wahrnehmung ...

... bei Hypotonus (geringer Muskelspannung)
überbewegliche Gelenke;
plumpes Gangbild, schwerfällig und langsam;
auf einem Bein hüpfen kaum möglich;
unelastisches, schwerfälliges und lautes Aufkommen nach einem Sprung;
keine fließenden Bewegungsübergänge (z.B. Treppensteigen mit Nachstellschritt);
ausdrucksarme Mimik;
leicht geöffneter Mund, mangelhafte Speicherkontrolle;
Handgelenk wird von der Unterlage abgehoben, um Muskelspannung aufzubauen, führt zu rascher Ermüdung, wenig Ausdauer beim Schreiben;
Vermeidung von schnellen Bewegungen und Spielen

... bei Hypertonus (starker Muskelspannung)
isolierte Fingerbewegungen kaum möglich, auffällige Stifthaltung, z.B. mit der Faust;
eingeschränkte Bewegungsmöglichkeit der Gelenke, keine vollständige Beugung oder Streckung möglich, Dosierung von Pinzetten- und Zangengriff schwierig;
kein Langsitz möglich (gestreckte Beine, gerader Rücken), da Hüftbeweglichkeit eingeschränkt;
keine rhythmischen Bewegungen möglich (z.B. Hampelmannsprung);
hoher Schreib- und Maldruck, Malstifte brechen ab;
mangelnde Rumpfbewegungen (Rolle vorwärts unmöglich);
verkrampfte, langsame, eckige, nicht fließende feinmotorische Bewegungen; Vermeidung feinmotorischer Bewegungen;
Schreib- und Malbewegungen erfolgen aus dem Schultergelenk, verhaften auf einer Stelle, kein exaktes Schreiben und Malen;
dynamische Bewegungen (Rennen, Hüpfen, Ballspielen und Fangspiele) erschwert

Beispiel für die Förderkartei

Geschichten würfeln

Erforderliche Materialien: 2 bis 6 Erzählwürfel

Durchführung: Das Kind würfelt mit einem Würfel und bildet einen Satz mit dem Begriff. Das nächste Kind würfelt mit dem zweiten Würfel und versucht, nun aus dem ersten Satz und dem zweiten Bild eine Geschichte zu konstruieren. Nach und nach werden mehr Würfel hinzugenommen.

Variation 1: Auch ein Kind alleine kann die Geschichte weiterspinnen.

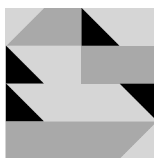
Variation 2: Die Übung wird leichter, wenn erst mit allen Würfeln gewürfelt und dann die Geschichte begonnen wird.

Abb. modifiziert

Die Förderkartei besteht aus DIN-A5-Karton im Querformat (s.o.). Auf der *Vorderseite* wird das entsprechende Spiel erläutert: Empfohlenes Alter (4-5/5-6/6-7/7-8); Wahrnehmungsmodalität: Wahrnehmung/Motorik/Emotionalität; Fachbezug: Sprachliche Fähigkeiten/Mathematische Fähigkeiten; Anzahl der Spieler: allein, Partner, Gruppe; Name des Spiels; Erforderliche Materialien; Durchführung; Variationen. Auf der *Rückseite* finden sich: Mögliche Beobachtungen; weitere Fördertipps; Literatur & Links. Insbesondere die Hinweise auf »mögliche Beobachtungen« verweisen darauf, dass jedes Spiel des Kindes/der Kinder auch zugleich für die Lernbegleiterin die Chance eröffnet, gezielte Beobachtungen zu machen - wenn man nur weiß welche! Damit eröffnet sich wiederum die Chance, wenn nötig, mit weiteren Fördermaterialien dem Kind Hilfen anzubieten.

Literatur

- Conrady, P., Dreischer, M., Sengelhoff, B. & Sommerfeld D. (2007). Ki.S.S.-Box - Kinder entdecken Sprache + Schrift. Lern-Förder-Box zum Sprechen, Lesen und Schreiben. Essen: Spectra.
- Dehn, M. (1998). Zeit für die Schrift. Bochum: Kamp. Neu: Zeit für die Schrift 1. Berlin: Cornelsen 2006.
- Dehn, M. (2005). Statement aus der Perspektive von Studien zum schulischen Schriftspracherwerb. In I. Gogolin u.a. (Hg.). Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 75-80.
- Füssenich, I. & Löffler, C. (2005). Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. (einschl. Materialheft). München/Basel: Reinhardt.



Zur Umsetzung von Forschungsergebnissen der Neuropsychologie im Schreib-Lese-Anfangsunterricht

Peter Haase

Ein Bericht aus Unterrichtspraxis, Mitarbeit in einem von uns initiierten Forschungsprojekt zu neuronalen Hör- und Sehinformationsbeeinträchtigungen und aus Unterrichtspraxis zu pädagogischen Interventionsmöglichkeiten bei visuell und auditiv bedingten Lerschwernissen.

Schreib-Lesestörungen sind in hohem Maße sozial (falsches Einhalten außerhalb der Schule) und didaktogen (Lehrschwäche der Lehrkraft, ungeeignete Lehrverfahren) bedingt, haben mit einer Rate von über sechs Prozent klinische, korrigierbare (Mühlendyck, v. Steinbüchel in Haase, 2000), in geringem Maße pränatal angelegte (Galaburda) bzw. genetische bedingte, unkorrigierbare Ursachen.

1 Kulturelle Erschwernisse des Schriftspracherwerbs

Die Japaner arbeiten mit drei Schriftsystemen, der Silbenschrift (Hiragana, LRS-Rate unter 0,01 Prozent und Katakana, 51 Zeichen für 72 Sprechsilben des Japanischen), der logographemischen Kanji-Schrift (im Verlaufe der Grund- und Hauptschulzeit werden insgesamt 1945 Schriftzeichen erlernt, LRS-Rate wegen der Mehrdeutigkeit der Wortbildzeichen selbst unter Studenten 30 Prozent) und der Romaji (Lateinschrift, bei hoher Lauttreue eine Ausfallrate von zehn Prozent) (vgl. Yamada in Haase 2000).

Die 26 Sprachlaute des Italienischen werden mit 33 Laut-Schriftzeichen-Beziehungen in einer nahezu lauttreuen Rechtschreibung notiert, wobei das »W« als u.A. aus dem Englischen geborgtes Zeichen dem Notieren so »bedeutsamer Kulturgüter« wie watercloset, windsurfing, würstel dient. Die je nach Zählung bis zu 51 Phoneme des Deutschen werden auf 88 verschiedene Weisen geschrieben. Abweichungen von der Lauttreue sind vergleichs-

weise regelhaft. Und die Grundschule produziert je nach Leselehrverfahren etwa acht bis 23 Prozent Ausfallrate. Die 40 Phoneme des Englischen werden auf 1120 verschiedene Weisen geschrieben.

Paulesu et al. untersuchten mit bildgebenden Verfahren italienische, französische und englische Legastheniker und Leser ohne Handicap. Sie beobachteten, dass in allen drei Sprachen legasthene Leser vergleichbare Abweichungen zeigten. Das lässt vermuten, dass es bei durch sprachkulturelle Vielfalt bedingtem, unterschiedlichem Schweregrad der Störungen eine einheitliche biologische Ursache gibt.

Gesellschaftliche Auswirkungen

Ein Vergleich der Bildungsgänge, des Schriftsprachniveaus und der Intelligenz der wissenschaftlichen Mitarbeiter des Instituts für angewandte Physik und von Geisteswissenschaftlern der Universität Kiel zeigte, dass die Naturwissenschaftler die Fähigkeit besaßen, in komplexen Netzwerken zu denken und Ergebnisse zu bringen, die linear logisch nicht, wohl aber über Diagramme und komplexen Grafiken darstellbar werden. Nicht wenige waren wegen LRS-Problemen am Gymnasium vorbei auf Umwegen zu Studienberechtigung und Hochschulabschluss gekommen (vgl. Vanselow & Dummer-Smoch 2002).

2 Stressbedingte Lernstörungen - Blackout

Reize aus allen Sinnessystemen mit Ausnahme des chemischen Sinnes (Geruch, Geschmack) passieren, bevor sie die Großhirnrinde erreichen, den Thalamus, ein etwa eichelgroßes Organ in tieferen Hirnschichten. Dort werden sie für uns unbewusst daraufhin bewertet ob sie positiv oder negativ/bedrohlich sind. Negative Reize lösen über Hypophyse und Nebennierenrinde Hormonreaktionen aus. Die Leber gibt aus umgewandeltem Glykogen als Brennstoff für die Muskulatur Zucker ins Blut. Adrenalin lässt die Blutgefäße verengen. Die Synapsen, Schaltzellen zwischen Nervenzellen, blockieren. Reflexartige motorische Reaktionen treten an die Stelle überlegter Handlungen (Radigk). - Vermeiden lässt sich Lernstress durch Schaffen einer positiven Lernatmosphäre. Dazu gehören u.a. Anerkennen kleinster Lernfortschritte, freundlicher Umgangston, Ermutigung und erkennbare Strukturierung durch das Setzen von Zielen (z.B. Lese-Pass).

Anzumerken wäre an dieser Stelle: Jeder im Diktatgleichschritt ablaufende Rechtschreibtest erfasst bei von Lese-Recht-Schreibschwierigkeiten Betroffenen nicht die wahre Leistungsfähigkeit sondern in hohem Maße ihre durch Versagensangst bedingte Fehlsamkeit.

3 **Biophysikalische Parameter neuronaler Informationsaufnahme und Verarbeitung**

Die Qualität der Verarbeitung von Informationen durch unser visuelles, auditives und haptisches Informationssystem ist bestimmt von den Parametern Energie, Zeit und Frequenz der ankommenden Reize (vgl. Haase in Dummer-Smoch & Haase »Bilderdiktate für die Förderdiagnostik«, in Vorbereitung) und die zeitliche Belastbarkeit des aufnehmenden Sinnesorgans.

Parameter	Auditives System	Visuelles System
Energie	Lautstärke	Helligkeit
Zeit	Rhythmus Reizdauer Ordnungsschwelle	Belastungsdauer
Frequenz	Tonhöhe	Farbe

Der Parameter Energie kann mit Hilfe von Technik moduliert werden [Verbesserung der Schallleitung (Entfernen v. Polypen im Nasen-Rachen-Raum, operative Eingriffe im Mittelohr ...), Hörgerät/Sehhilfe, Licht-/Lautstärke, Schall-Druck)]. Bei etwa 10 Prozent der Schulanfänger können entsprechende behandlungsbedürftige, lernstörenden auditive Probleme auftreten (Esser & Wurm-Dinse in Haase 2000). Etwa 10 Prozent der Bevölkerung brauchen Sehhilfen.

3.1 *Der Parameter Zeit*

Sprechsilben strukturieren gesprochene Sprache über Länge/Kürze von Vokalen und unterschiedliche Länge von Dauerkonsonanten, stimmhaften und stimmlosen Frikativen und Plosiven. Sie lassen flexionsreiche Sprachen wie das Deutsche als stark rhythmisch gegliedert erscheinen, flexionsarme wie das Englische melodisch strukturiert wirken.

3.1.1 *Zeitliche Belastbarkeit des aufnehmenden Sinnesorgans*

Beim Lesen muss der Ziliarkörper, ein Muskelring, der die Augenlinse für das Sehen im Nahbereich scharf stellt, in einer Dauerspannung gehalten werden. Erschlaffen beide Ziliarkörper zeitgleich vorzeitig, so muss der Leser den Text allmählich von den Augen entfernen, bis »die Arme zu kurz« sind. Erschlaffen sie zeitversetzt, so wechselt das Bild von einem anfangs scharfen zu einem verschwommenen, doppelbild-ähnlichen Bild. Je nach Schweregrad kann die Beeinträchtigung unmittelbar nach Lesebeginn oder erst 20 Minuten später voll wirken. Das System der Rechtschreibung kann visuell nicht erfasst werden. Bei den Lernern ist Leseunlust zu beobachten, sie klagen über Kopfschmerzen, Gefühl, wie Sand in den Augen, reiben die Augen.

Etwa 6,7 Prozent der Bevölkerung zeigen das oben beschriebene Störungsbild der juvenilen Hypoakkommodation (Mühlendyck) und entwickeln ohne Brillenkorrektur lebenslänglich Lese-Rechtschreib-Störungen. Eine Brillenkorrektur mit einem bis an den Messfehlerbereich von 0,25 Dioptrien genauen Nahsichtteil, die leider nur etwa 15 bis 17 der 5.000 niedergelassenen deutschen Augenärzte vornehmen, wirkt dieser Störung entgegen, kann aber frühestens erst gegen Ende des zweiten Schuljahres vorgenommen werden, weil vorher beim Kind die Voraussetzung für die Mitarbeit in dieser spezifischen Diagnosenstellung noch nicht gegeben sind. In der Regel erreichen die Betroffenen etwa sechs Monate nach erfolgter Brillenanpassung mit minimalem Förderaufwand das Lese- und Rechtschreibniveau der Altersgruppe. Bei dieser Sehstörung kann der Parameter Frequenz begrenzt zur Korrektur eingesetzt werden.

3.1.2 *Auditive Ordnungsschwelle*

Der Parameter Zeit bestimmt vor allem die Qualität der Hörverarbeitung von Sprachlauten. - Unsere visuellen, auditiven und haptischen Sinnessysteme

arbeiten getaktet. In jedem Zeittakt kann nur eine Informationseinheit entsprechend einem einzelnen Sprachlaut aufgenommen werden. Der Takt (das Zeitfenster der Wahrnehmung) ist beim Neugeborenen sehr weit, lässt für den Schulanfänger im Mittel erst ab 179 ms (Millisekunden) Breite zwei aufeinander folgende Kurzzeitschallereignisse als zwei Reize erscheinen, für den Zweitklässler bei 102 ms, für den Frühleser bei 65 ms, für den 16 bis 35-Jährigen bei 20 bis 35 ms, bei über 60-Jährigen um 61 ms, nach Schlaganfällen in spezifischen Bereichen des Wernickefeldes der Großhirnrinde über 100 ms. Der Mittelwert der Frühleser mit 61 ms könnten ein Hinweis dafür sein, dass eine niedrige auditive Ordnungsschwelle eine gute Startvoraussetzung für den Schriftspracherwerb ist. Dennoch raten wir vom Training der auditiven Ordnungsschwelle mit einem kommerziell erhältlichen Werkzeug dringend ab (vgl. Haase 2000, S.462-473).

3.2 *Der Parameter Frequenz*

Bei Lernanfängern lässt sich der juvenilen Hypoakkommodation in Lese- und Rechtschreibübungen geringfügig entgegenwirken, indem der Lesetext sprechsilbenweise zwischen hellem Rot und hellem Blau wechselnd geboten wird und Texte in Farbsilben geschrieben werden. Mit jedem dieser Farbwechsel muss sich der Ziliarkörper um 0,25 Dioptrien justieren. Das bedeutet permanenten Wechsel zwischen voller Anspannung und voller Entlastung des die Linse krümmenden Muskelringes und schiebt das Auftreten der Störung in der jeweiligen Übung zeitlich etwas hinaus.

3.3 *Basale Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs*

In der westlichen Zivilisation beginnt der Anfangsunterricht in den Kulturtechniken, bevor das neuronale System ausgereift ist. Breuer & Weuffen haben für Fünfjährige ein Screening entwickelt mit dem geprüft werden kann, ob alle Voraussetzungen für das Erlernen der Kulturtechniken hinreichend entwickelt sind und Verfahren geschaffen, mit denen Kindergärtnerinnen spielerisch defizitäre Grundfunktionen betroffener Kinder weiterentwickeln können. Kamper hat nachgewiesen, dass bei erwachsenen funktionalen Analphabeten die von Breuer & Weuffen beschriebenen Funktionen optische (Formunterscheidung), phonematische (hörende Minimalpaar-Unterscheidung), kinästhetische (Hören und Nachsprechen), melodische (Wiederholen von Melodien) und rhythmische

(Rhythmen nachklopfen) Differenzierungsfähigkeit nachentwickelt werden müssen, bevor sinnvolle Alphabetisierung beginnen kann.

Weuffen berichtete uns, dass Kindergartenkinder, deren rhythmische Differenzierungsfähigkeit sich nicht hinreichend trainieren ließ, in der Langzeitbeobachtung anhaltende Lernschwierigkeiten vor allem in Rechtschreibung und Mathematik zeigten.

Die Breuer-Weuffensche Differenzierungsprobe zeigte im Finnischen, Schwedischen, Polnischen, Serbokroatischen und Amharischen sowohl im Screening wie auch im nachfolgendem Training vergleichbare Ergebnisse. Das bedeutet, dass dieses Screening mindestens in nicht-tonalen Sprachen mit alphabetischer Schrift helfen kann, Schriftspracherwerbsrisiken früh zu erkennen und vorbeugend zu intervenieren. In Baden-Württemberg wurde das Screening im letzten Kindergartenjahr vom schulärztlichen Dienst durchgeführt.

4 Pädagogische Interventionen

Gemeinsam mit dem Grundschullehrer G. Alliger haben wir die beschriebenen Erkenntnisse der Neuropsychologie in unterrichtliches Handeln eingebunden.

4.1 Emotionales und motorisches Lernen

Vor allem schwach begabte Schulanfänger sollten mit Singen und Tanzen von Kinderliedern, Abzählreimen, Schwingen von Chiffontüchern im Silberrhythmus der Lieder und Reime spielerisch in Grundstrukturen der Silbengliederung von Wörtern eingeführt werden, bevor in einem nächsten Schritt Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass Silben sich aus Lauten aufbauen, die man schreiben kann.

Weil die Buchstaben-Lautbeziehungen für Lernschwache etwas zu Abstraktes sind, gaben wir ihnen Namen. A wurde zum Adam, E zum Esel. Den Lernanfängern wurde bewusst gemacht, dass wie sie einen Familiennamen und einen oder mehrere Vornamen hätten, der Buchstabe A einen lang gesprochenen Buchstabiernamen (geschlossener Vokal <a:>) und den kurz gesprochenen Vornamen (offener Vokal <a>) habe. Jeder Buchstaben-Lautbeziehung wurden ein Lied und phonomimisches Handzeichen als emotionale und motorische Gedächtnisstütze zugeordnet. Zum A und sei-

nem Handzeichen gehörte das Lied »Adam hatte sieben Söhne«. Vokalische Handzeichen wurden für den Langvokal mit waagrecht langsam vom Körper wegbewegter Hand für den Kurzvokal mit rasch am Körper hinunterbewegter Hand, für Konsonanten mit am Körper ruhender Hand ausgeführt.

4.2 *Strukturieren von Texten -*

Zum Parameter Frequenz beim Lesen

Auf die lateinische Schrift aufbauende Schriftsysteme verschriften mit 26 Grundbuchstaben und eventuellen Sonderzeichen zumeist etwa 40 Sprachlaute der jeweiligen Sprache. Laut Siebs kennt das Deutsche 51 Sprachlaute. Sie werden in der Gemischantiqua auf 88 verschiedene Weisen geschrieben. Für den Lernanfänger beinhaltet das eine Informationsdichte, die strukturiert werden muss. Ein Vergleich der Hörverarbeitungsmuster für Vokale und Konsonant-Vokal-Verbindungen bei Japanern und Westeuropäern belegt, dass die Sprechsilbe die kleinste sprachliche Informationseinheit ist, die hörend verarbeitet werden kann (vgl. Haase 2000).

Werden Lese-Texte mit wechselnden Farbsilben geboten und schreiben die Schüler ihre eigenen Texte in Farbsilben, so dringen sie leichter in die Schriftzeichen- und Lautstrukturen geschriebener und gesprochener Sprache ein.

4.3 *Sprechende Computer-Programme -*

Über-Artikulation/Pilot-Sprache

Vor allem Kindern mit klinisch bedeutsam verlängerter auditiver Ordnungsschwelle vermögen bei normaler Sprechgeschwindigkeit zeitkritische Laute nicht aus der Lautfolge eines Wortes herauszuhören. Für sie können z.B. im Wort »Patentante« die Lautfolgen <tn> und <t> in ein jeweils eigenes zeitliches Wahrnehmungsfenster fallen und als jeweils eine eigene Lauteinheit erfasst werden. Lernern mit solcher Störung kann man helfen, indem man die eigene Sprechgeschwindigkeit erheblich verlangsamt und zugleich überdeutlich spricht.

Wir sind darüber hinaus einen zweiten Weg gegangen. Wir haben zahlreiche Sprachausgaben (text-to-speech-Systeme) analysiert, die einen in den Computer geschriebenen Text so aussprechen, wie er in den Rechner geschrieben wurde. Eine Sprachausgabe, die einen Fragesatz als Frage,

einen Ausrufesatz als Ausruf erklingen lässt, haben wir zeitlich so strecken lassen, dass auch Lerner mit extrem verlängerter auditiver Ordnungsschwelle jeden Sprachlaut hörend erfassen können, ohne dass die melodischen und rhythmischen Strukturen gesprochener Sprache verloren gehen. Von uns unter Delphi entworfene sprechende Lernprogramme haben wir im Anfangsunterricht und im Kindergarten erprobt. Sie müssen unter C++ reprogrammiert sowie um weitere Module und eine Denkanstöße gebende Rechtschreibprüfung ergänzt werden.

5 Zusammenfassung

Die oben beschriebenen unterrichtlichen Verfahrenstechniken lassen sich in jedes Leselehrverfahren einbinden und an jede nichttonale Sprache mit alphabetischer Schrift anpassen. Emotionales Lernen, Strukturierung der Lerninhalte durch Überartikulation, Farbsilbenschriften, Einbeziehen der Motorik in den Lernprozess helfen, selbst Lernschwächere zügig zu altersgemäß sicheren Lesern zu machen.

6 Perspektiven

Geplant ist, aufbauend auf die beschriebenen Entwürfe von Computerprogrammen für die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Holländisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch u.a. eine »Sprechende Schreibmaschine«, sprechende Semantik- und Minimalpaartrainer sowie sprechende, auch bilinguale Vokabel- und Grammatiktrainer für Mutter- und Fremdsprachunterricht zu schaffen.

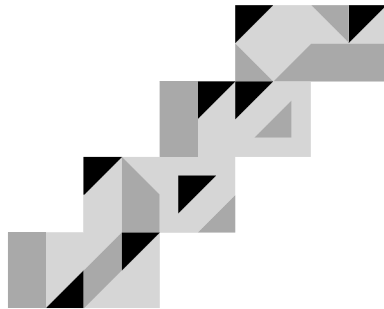
Die Autoren aller deutschsprachigen Rechtschreibtests scheinen von der Annahme auszugehen, dass das Grundschulkind die Hochsprache der Bildungsschicht beherrschend Sprache in Schriftsprache umsetzen kann und dass die Lautinventare von in fremder Muttersprache aufgewachsenen Migrantenkindern mit dem Lautinventar des Deutschen deckungsgleich sind. Aufbauend auf Dummer-Smochs Diagnostischen Bilderlisten haben wir in Zusammenarbeit mit Dummer-Smoch ein Verfahren entwickelt, wie in einem Sieb in Halbjahresschritten frei von Stressfehlern die jeweiligen Mindestfertigkeiten der Lernern erfasst werden können, ohne die ein Fortschreiten im Lernpro-

zess nicht möglich ist. Zugleich lassen sich mit diesem Verfahren die Fehlschreibungen in zehn verschiedenen Fehlerklassen gruppieren und so Hinweise für gezielte Förderung gewinnen. Das Verfahren erlaubt, LRS-bedingte von dialekt- bzw. muttersprachbedingten Fehlsamkeiten zu unterscheiden. Wir erwarten je technischer Auswertungseinheit die automatisierte Bearbeitung von 10.000 Testbögen/Tag mit einer Treffsicherheit von 98 bis 99 Prozent und haben das Verfahren so angelegt, dass, sobald es für die deutsche Sprache programmiert und standardisiert worden ist, die Grundprogrammierung sich für jede nicht-tonale Sprache mit alphabetischer Schrift nutzen lässt.

Literatur

- Breuer, H. & Weuffen, M. (2005). Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Weinheim: Beltz.
- Epidemiologie Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg. Ergebnisse zur Differenzierungsprobe nach Breuer und Weuffen aus einem Praxistest 1997 und Einschulungsuntersuchungen 1999, 2000 und 2001. Landesgesundheitsamt Baden Württemberg, Hoppenlastr. 7, D-70174 Stuttgart.
- Haase, P. (Hg) (2000). Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen, Borgmann Verlag modernes lernen, Dortmund, (mit Beiträgen von Breuer, Dummer-Smoch, Esser, Mühlendyck, v. Steinbüchel, Weuffen, Wurm-Dinse, Yamada).
- Haase, P. (2006). Zum möglichen Einsatz des Computers in berufsausbildungsbegleitender Alphabetisierung funktionaler Analphabeten. In Schiewe, Lipzuk & Westphak. Kommunikation für Europa. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/Main u.a.
- Hebb, D. (1949). The Organization of Behaviour: A Neuropsychological Theory. New York.
- Paivio, A. & Clark, J.M. (1991). Dual coding theory and education. Educational Psychology-Review, 3(3), 149-170.
- Pöppel, Ernst (1998). Grenzen des Bewusstseins. Über Wirklichkeit und Welterfahrung. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt, 2. Aufl.
- Radigk, W. (1990). Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion. Borgmann, Dortmund.
- Vanselow, K. & Dummer-Smoch, L. (2002). Die Vernachlässigung individueller Begabungsstrukturen im deutschen Bildungssystem - Ergebnisse einer experimentellen Untersuchung. Bochum: Dr. Winkler.





Entwicklung und Förderung

von Lesekompetenz

Lesemotivation und Leseverhalten

Individuelle und schulische Bedingungen im Leseunterricht der Grundschule

Frank Hellmich

Unterschiede bei Lesekompetenzen von Kindern im Grundschulunterricht konnten in verschiedenen Untersuchungen verdeutlicht werden. Weitgehend ungeklärt ist, durch welche Bedingungen sich diese Unterschiede erklären lassen. Vor dem Hintergrund dieser Forschungslücke wurden im Rahmen der vorliegenden Studie n=444 Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit zu ihren Lesekompetenzen sowie zu ihrer Lesefreude, ihren auf das Lesen bezogenen Selbstkonzepten, ihrer Lesemotivation, ihren Lesestrategien und ihren Attributionen von Leseerfolgen befragt. Als schulische Bedingungsfaktoren wurden Einstellungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Gestaltung des Leseunterrichts als Erklärungsfaktoren betrachtet. Die Ergebnisse geben Hinweise auf die Bedeutung von Lesefreude, auf das Lesen bezogener Selbstkonzepte und geeigneten internalen Attributionen für Lesekompetenzen von Kindern im vierten Grundschuljahr. Die Befunde deuten weiterhin an, dass konstruktivistisch geprägte Einstellungen von Lehrkräften zu besseren Leseerfolgen bei Kindern führen als lehrgangsorientierte Haltungen gegenüber der Gestaltung des Leseunterrichts.

1 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Lesen zählt zu den wichtigsten Kulturtechniken, ohne die es in der Regel nicht gelingt, alltägliche Erfordernisse und Anforderungen des Alltags zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund wird unter Lesekompetenz gerade in jüngster Zeit weitgehend einheitlich die Fähigkeit verstanden, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können (vgl. z.B. Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben, Köster, Schneider, Stanat, Ostermeier, Schiefele, Valtin & Ring 2007, S.11). Im Speziellen wird

dabei davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler dann über Lesekompetenz verfügen, wenn sie in der Lage sind, Textinformationen aktiv mit dem Vorwissen zu verknüpfen, eine anschlussfähige mentale Repräsentation des Gelesenen zu konstruieren und Lesefähigkeiten gezielt in für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungskontexten einzusetzen (vgl. hierzu Kollenrott, Kölbl, Billmann-Mahecha & Tiedemann 2007, S.12f.; Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plaßmeier 2003, S.73).

Besonders durch die Veröffentlichung der Befunde aus international und intranational vergleichenden Schulleistungsstudien ist die Förderung von Lesekompetenz bei Kindern und Jugendlichen in das Blickfeld der empirischen Lehr-Lernforschung gelangt. Wenn auch die Ergebnisse aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin 2003) für Deutschland befriedigende Ergebnisse lieferte, zeigte sich im Detail doch, dass eine nicht kleine Gruppe von Kindern (insgesamt ca. 10 Prozent) deutliche Schwierigkeiten beim Lesen zeigte. Im Kontext eines Nachdenkens über eine adäquate und zugleich Sinn stiftende Förderung besonders leseschwacher Kinder im Deutschunterricht der Grundschule sind Fragen nach der Erklärung von Lesekompetenzen von Kindern im Grundschulunterricht verbunden. Theoretisch kann angenommen werden, dass Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch verschiedene Bedingungen des Kompetenzerwerbs erklärt werden können. So liegen beispielsweise Hinweise für enge Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz und der Lesemotivation bei Kindern im Grundschulalter vor, ebenso wie belegt werden konnte, dass von einer signifikanten Korrelation zwischen der Lesekompetenz und dem auf das Lesen bezogenen Selbstkonzept bei Kindern im Grundschulunterricht ausgegangen werden kann (vgl. hierzu Bos, Valtin, Lankes, Schwippert, Voss, Badel & Plaßmeier 2004, S.80ff). Im Bereich der Lehr-Lernforschung besteht weiterhin Konsens darin, dass geeignete interne Attributionen von Lernerfolgen zu besseren Kompetenzen in den Domänen spezifischen Lernfeldern führen. Dabei wird im Speziellen angenommen, dass die Art und Weise, wie Kinder eigene Leseerfolge attribuieren, in unmittelbarem Zusammenhang zu der Entwicklung ihrer auf das Lesen bezogenen selbstbezogenen Kognitionen steht (vgl. hierzu im Detail Möller 2006). Darüber hinaus konnte in verschiedenen Studien verdeutlicht

werden, dass das Vorhandensein von Lesestrategien die Entwicklung von Lesekompetenzen in nicht unerheblicher Weise begünstigt (vgl. hierzu Badel & Valtin 2003). In quasi-experimentellen Studien konnte der Nachweis erbracht werden, dass Lesekompetenzen von Kindern (vgl. Kollenrott et al. 2007) und Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufenzeit (vgl. z.B. Mokhlesgerami, Souvignier & Gentsch 2006) durch eine geeignete Vermittlung von Lesestrategien verbessert werden konnten. Im Detail zeigte sich dabei, dass Lesestrategientrainings positiv auf den Erwerb von Lesekompetenz transferierten.

Während diese individuellen Erklärungsfaktoren für Lesekompetenzen von Kindern empirisch als gut untersucht gelten können, ist im Gegensatz hierzu weitgehend ungeklärt, welche Bedingungen im Leseunterricht vorliegen sollten, damit Lesekompetenzen im Laufe des Grundschulunterrichts in einer hinreichend erfolgreichen Weise entwickelt werden können. In neueren Modellen zur Erklärung von Unterrichtsqualität wird angenommen, dass durch den Leseunterricht inklusive seiner Passung, Adaptivität und den zugrunde liegenden Methoden der Differenzierung in nicht unerheblicher Weise Unterschiede bei Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern erklärt werden können. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Aspekte der Lehrerpersönlichkeit wie beispielsweise die Expertise von Lehrkräften sowie ihre Einstellungen und subjektiven Theorien gegenüber dem Lehren und Lernen den Erwerb von Lesekompetenz über konkrete Unterrichtsfaktoren determinieren (vgl. z.B. Helmke 2006).

Vertiefende Befunde aus IGLU verdeutlichen, dass der Leseunterricht in deutschen Grundschulen vermehrt lehrergelenkt im Klassenverband erteilt wird. Dem gegenüber wird im Durchschnitt nur wenig schülerorientiert und damit individualisiert, d.h. ausgerichtet auf die Bedürfnisse einzelner Kinder, unterrichtet (vgl. hierzu Lankes 2004). Im internationalen Vergleich wurde des Weiteren deutlich, dass schwedische Schülerinnen und Schüler, die bei IGLU besonders gut bei den Tests zur Erfassung von Lesekompetenz abgeschnitten haben, in der Regel - laut der Auskünfte der jeweiligen Lehrkräfte - in einem hohen Maße individualisiert und nur wenig lehrergelenkt unterrichtet werden (vgl. Bos et al. 2003, S.100ff; Lankes 2004, S.564). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass gemäßigt-konstruktivistische Lehr-Lernformen sich positiv auf den Lernerfolg im Leseunterricht aus-

wirken und rein lehrgangsorientierten Verfahren zur Entwicklung von Lesekompetenzen bei Kindern überlegen sind.

2 Forschungsfragen

Bei der Erklärung von Lesekompetenzen handelt es sich zweifelsohne um ein vermeintlich multi-kausal zusammengesetztes Bedingungsgeflecht, das im Rahmen empirischer Forschungsprojekte aufgrund seiner Komplexität nur schwer zu prüfen ist. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wird in ersten Schritten der Frage nachgegangen, inwiefern Unterschiede in der Lesekompetenz von Kindern am Ende ihrer Grundschulzeit durch individuelle Bedingungen (Lesestrategien, Lesefreude, Selbstkonzept, Attribution von Leseerfolgen) sowie durch auf den Leseunterricht bezogene Einstellungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer erklärt werden können.

3 Ergebnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt

3.1 Stichprobe

An der Untersuchung sind insgesamt $n=444$ Grundschul Kinder, davon 224 Mädchen und 220 Jungen, des vierten Schuljahres beteiligt gewesen. Die Erhebungen fanden jeweils am Ende des vierten Grundschuljahres statt. Im Durchschnitt sind die Kinder zum Zeitpunkt der Erhebungen zehn Jahre alt gewesen ($m=9,89$; $s=0,51$). Darüber hinaus wurden ihre Lehrkräfte ($n=19$, davon 17 Lehrerinnen und 2 Lehrer) im Rahmen der Untersuchung befragt. Um das Fragebogeninstrument für die Grundschullehrkräfte auf seine test-statistische Güte untersuchen zu können, wurde die Stichprobe auf $n=103$ Grundschullehrerinnen und -lehrer erweitert (insgesamt: 97 Grundschullehrerinnen und sechs Grundschullehrer).

3.2 Methode

Im Rahmen der Untersuchung wurden Instrumente zur Erfassung von Lesekompetenzen einerseits und Inventare zur Prüfung individueller und schulischer Determinanten von Lesekompetenzen andererseits entwickelt.

3.2.1 Erfassung von Lesekompetenzen und individuellen Determinanten bei Grundschulkindern

Zur Erfassung der Lesekompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern wurde ein Lesetest entwickelt, der aus insgesamt drei Lesetexten mit zugehörigen Aufgabenstellungen besteht. Die Aufgabenstellungen, die die Kinder im Rahmen der Studie bearbeiten sollten, haben entweder Multiple-Choice-Charakter oder erfordern, freie Antworten zu schreiben. Der Lesetest enthält zwei Informationstexte und einen literarischen Text. Bei der Konstruktion der Aufgabenstellungen wurden die bei IGLU theoretisch angenommenen Aspekte von Lesekompetenz unterschieden, wie beispielsweise das Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen im Lesetext, das Schlussfolgern und Interpretieren der Textinformation oder das Prüfen und Bewerten der im Text verwendeten Sprache (vgl. z.B. Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel und Pläßmeier 2003, S.79f).

Bei dem ersten Informationstext »Die Nächte der jungen Papageientaucher« handelt es sich um eine Übersetzung des 1995 erschienenen Bilderbuchs »Nights of the Pufflings« des US-amerikanischen Autors McMillan. Die Übersetzung des Textes sowie Teile der zugehörigen Aufgabenstellungen wurden aus dem IGLU-Testmaterial übernommen, das bereits veröffentlicht vorliegt (vgl. Bos et al. 2003, S.86). Der zweite Text »Der Hase kündigt das Erdbeben an« ist eine Übersetzung des englischen Textes »Hare Heralds the Earthquake« von Kerven (1986) aus dem Buch »Legends of the Animal World«. Hierbei handelt es sich um einen literarischen Text. Wie der erste Text wurde auch dieser inklusive der zugehörigen Aufgabenstellungen aus IGLU übernommen (vgl. Bos et al. 2003, S.87). Der dritte Text des Lesetests (»Archimedes überführt einen Betrüger«) ist schließlich ein Informationstext. Im Original stammt er von Kenn und Cunliff (1996, S.42f). Die zugehörigen Aufgabenstellungen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelt. Der zusammengestellte Lesetest zeigt - auf der Grundlage der Daten aus dieser Untersuchung - eine ausreichende Testgüte ($\alpha=.77$).

Zur Erhebung individueller Determinanten der Lesekompetenz wurden folgende Skalen konzipiert, die allesamt gute teststatistische Werte aufweisen: Metakognitionen beim Lesen (Beispielitem: »Beim Lesen eines Textes notiere ich Wichtiges am Rand.«; $\alpha=.87$), Verstehendes Lesen (»Wenn

ich Textstellen nicht verstehe, lese ich sie noch einmal.«; $\alpha=.77$), Lesefreude (»Lesen macht mir Freude.«; $\alpha=.91$), Lesemotivation (»Ich lese viel, weil ich dabei viel lerne.«; $\alpha=.85$), Selbstkonzept im Lesen (»Ich kann gut lesen!«; $\alpha=.81$) und internale Attribution von Leseerfolgen (»Ich kann gut lesen, weil ich ein ›schlaues Köpfchen‹ bin.«; $\alpha=.77$).

3.2.2 Einstellungen der Grundschullehrkräfte gegenüber des Leseunterrichts

Zur Erfassung von Einstellungen und Haltungen gegenüber des Leseunterrichts in der Grundschule wurden insgesamt vier Skalen in Anlehnung an Vorarbeiten von Staub und Stern (2002) entwickelt und anhand einer Stichprobe von $n=103$ Lehrerinnen und Lehrern evaluiert. Die Skalen können - wie theoretisch angenommen - faktorenanalytisch voneinander abgegrenzt werden, sie zeigen darüber hinaus ausreichende teststatistische Werte: Skala »Konstruktivistisches Lernen« (Beispielitem: »Kinder lernen erfolgreich, wenn sie aktiv tätig werden.«; $\alpha=.77$) und Skala »Lehriorientierung« (»Die Hauptaufgabe von Deutschlehrerinnen und -lehrern sollte es sein, Wissen strukturiert zu vermitteln.«; $\alpha=.71$).

3.3 Ergebnisse

Der Lesetest wurde von insgesamt 438 Kindern vollständig bearbeitet. Im Mittel haben die Kinder $m=0,64$ Punkte ($s=0,16$; $\min=0,14$; $\max=0,95$) erreicht. Die Punktezahl wurde dabei auf Eins normiert. Eine Normalverteilung bei den Ergebnissen des Tests kann dabei nicht angenommen werden (Kolmogorov-Smirnov: $t=0,68$; $df=438$; $p\leq.001$). Im Mittel berichten die befragten Grundschulkinder, dass sie in der Regel metakognitive Strategien beim Lesen nur selten einsetzen, sich allerdings darum bemühen, verstehend zu lesen. Sie erklären weiterhin, dass sie über ein hohes Maß an Lernfreude verfügen und sich für das Lesen motivieren können. Die Werte auf der Skala »Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept im Lesen« liegen ebenfalls über dem Skalenmittelwert und indizieren auf diese Weise, dass sie im Allgemeinen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten überaus positiv einschätzen. Sie führen dabei in der Regel Erfolge beim Lesen auf ihre eigenen Fähigkeiten zurück. Die genauen Daten zu den hier betrachteten individuellen Determinanten sind in Tabelle 1 veranschaulicht.

Tabelle 1 Ausprägungen auf den Skalen zur Erfassung von Metakognitionen, Verständnis basiertem Lesen, Lesefreude, Selbstkonzept und internalen Attributionen von Leseerfolgen

Konstrukt	m(x)	s(x)	min	max
Metakognition	1,69	0,74	1,00	4,44
Verständnis basiertes Lesen	3,62	1,03	1,00	5,00
Lesefreude	4,30	0,83	1,00	5,00
Selbstkonzept	3,80	0,94	1,00	5,00
Internale Attribution von Leseerfolgen	3,98	0,79	1,40	5,00

Signifikante Korrelationen zwischen den Lesekompetenzen der Kinder und (i) der Lesefreude ($r=.33$; $p\leq.01$), (ii) dem Selbstkonzept ($r=.39$, $p\leq.01$) sowie (iii) dem internalen Attributionsverhalten bei Leseerfolgen ($r=.39$; $p\leq.01$) liegen vor. Zwischen der Lesekompetenz der in dieser Studie befragten Grundschulkinder und dem Gebrauch metakognitiver Strategien kann ein schwacher negativer Zusammenhang berichtet werden ($r=-.16$; $p\leq.01$).

Ergebnisse aus Regressionsanalysen verdeutlichen, dass die auf das Lesen bezogenen Selbstkonzepte der befragten Kinder (.20), ihre internalen Attributionen von Leseerfolgen (.17) sowie ihre Lesefreude (.14) im Unterricht als signifikante Prädiktoren zur Vorhersage ihrer Lesekompetenzen herangezogen werden können. Insgesamt werden hierdurch neunzehn Prozent der Gesamtvarianz zur Erklärung von Lesekompetenzen aufgeklärt.

Hypothetisch wurde darüber hinaus angenommen, dass Zusammenhänge zwischen Lesekompetenzen von Kindern am Ende des vierten Schuljahres, ihrer Lesefreude und ihren auf das Lesen bezogenen Selbstkonzepten mit Hilfe eines Pfadmodells dargestellt werden können. Die Lesefreude der Kinder wurde dabei als proximale Bedingung für die Erklärung von Lesekompetenz angenommen, das Selbstkonzept im Lesen hingegen als distale Bedingung. Im Speziellen wird also angenommen, dass der Effekt des leistungsbezogenen Selbstkonzepts im Lesen über die Lesefreude vermittelt wird. Würde ein solcher vermittelnder Effekt der Lesefreude vorliegen, müsste erstens das Selbstkonzept einen signifikanten Effekt auf die Lesefreude und zweitens das Selbstkonzept einen signifikanten Effekt auf die Lesekompetenz

haben. Drittens müsste bei Kontrolle von Unterschieden in der Lesefreude der im zweiten Schritt gefundene Effekt des Selbstkonzepts deutlich reduziert werden. Die in der Studie befragten Kinder mit hohen Selbstkonzepten würden sich demnach von denjenigen mit niedrigen Selbstkonzepten im Lesen in Bezug auf ihre Lesekompetenzen deutlich weniger unterscheiden, wenn sie eine annähernd vergleichbare Lesefreude aufweisen. In Tabelle 2 sind regressionsanalytische Ergebnisse zur Erklärung von Lesekompetenz durch die Faktoren »Selbstkonzept« und »Lesefreude« dargestellt. Es wird deutlich, dass bei der Berücksichtigung der Lesefreude der Vorhersagewert des leistungsbezogenen Selbstkonzepts im Lesen auf die Lesekompetenz reduziert wird. Die anfänglich formulierte Hypothese kann damit in Ansätzen bekräftigt werden: Unterschiede zwischen den Lesekompetenzen von Kindern mit einem hohen und einem niedrigen Selbstkonzept können bis zu einem gewissen Grad auf Unterschiede in ihrer Lesefreude zurückgeführt werden.

Tabelle 2 Ergebnisse der Regressionsanalyse mit der Lesekompetenz als Kriterium (standardisierte Regressionsgewichte);
* $p < .05$; ** $p < .01$

Prädiktor	Regressionsgewicht ohne Mediator	Regressionsgewichte mit Mediator
Selbstkonzept im Lesen	.39**	.30**
Lesefreude	-	.18**
R ²	.15	.18

Als Determinanten für die Vorhersage von Lesekompetenzen bei den befragten Grundschulkindern wurden zusätzlich die Einstellungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer betrachtet. Es zeigt sich, dass die an der Studie beteiligten Lehrkräfte eher konstruktivistisch geprägte Haltungen gegenüber der Gestaltung des Leseunterrichts einnehmen als die Notwendigkeit lehrgangsorientierter Verfahren anerkennen ($m=4,54$; $s=0,51$ versus $m=3,21$; $s=0,93$; $t=4,77$; $df=17$; $p \leq .001$). Im Detail zeigt sich dabei, dass Kinder, deren Lehrerinnen und Lehrer die Einstellung vertreten, dass Lehr-Lernprozesse im Leseunterricht konstruktivistisch angelegt werden sollten, bessere Kompetenzen zeigen als

Kinder, deren Lehrerinnen und Lehrer die Notwendigkeit einer Lehrgangsorientierung betonen ($m=0,65$; $s=0,14$ versus $m=0,61$; $s=0,18$; $t=2,30$; $df=225,29$; $p \leq .05$).

4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Intention der vorliegenden Studie ist es gewesen, Hinweise für die Erklärung von Lesekompetenzen bei Grundschulkindern am Ende ihrer Grundschulzeit zu finden. Als Vorhersagegrößen wurden einerseits individuelle Determinanten wie die Lesefreude der befragten Kinder, ihre auf das Lesen bezogenen Selbstkonzepte, ihre Lernstrategien sowie ihr Attributionsverhalten bei Leseerfolgen betrachtet. Andererseits wurden Aspekte der Lehrerpersönlichkeit wie die Einstellung zu guten Lehrkonzepten für den Leseunterricht als Erklärungsfaktoren hinzugezogen.

Die in der Studie befragten Kinder zeigen im Mittel eine hohe Lesefreude und schätzen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lesen hoch ein. Es zeigt sich dabei, dass sie ihre Erfolge in der Regel auf ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückführen und ihre Leseerfolge weitgehend internal attribuieren. Weiterhin konnte verdeutlicht werden, dass Unterschiede in der Lesekompetenz der an der Studie beteiligten Kinder im Wesentlichen über ihre auf das Lesen bezogenen Selbstkonzepte, ihr Attributionsverhalten sowie ihre Lesefreude erklärt werden können. Im Detail konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass Unterschiede in der Lesekompetenz von Kindern mit hohen und solchen mit niedrigen Selbstkonzepten im Lesen auf Unterschiede in ihrer Lesefreude zurückzuführen sind. Die Befunde wirken aus theoretischem Blickwinkel plausibel und stützen die in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung berichteten Befunde zu Zusammenhängen zwischen der Lesekompetenz, selbstbezogenen Kognitionen und Aspekten der Lesemotivation (vgl. Bos et al. 2004, S.80ff). Als erwartungswidrig können die Ergebnisse zum Einsatz von Metakognitionen beim Textlesen sowie zum Verständnis basierten Lesen eingeordnet werden. Im Mittel berichten die an der Untersuchung beteiligten Kinder über einen nur geringen Einsatz von Metakognitionen beim Lesen. Sie bekunden allerdings, dass sie sich meistens darum bemühen, Verständnis basiert zu lesen. Gründe für den nur geringen Gebrauch metakognitiver Strategien beim Lesen können zum einen auf die

Erfassung von Lesestrategien in dieser Untersuchung zurückzuführen sein. Im Bereich der Lernstrategienforschung wird gerade in letzter Zeit verstärkt auf Grenzen der Erhebung von Lernstrategien und Metakognitionen durch Fragebogenverfahren hingewiesen. Sehr komplexe kognitive Mechanismen seien durch Fragebögen - so wird argumentiert - auf einer Reflexionsebene nur schwer zu erfassen (vgl. Artelt & Moschner 2005). Die Ergebnisse können allerdings - sieht man von dieser Problematik ab - als ein Indiz dafür verstanden werden, dass die Förderung von Lernstrategien im Leseunterricht der Grundschule noch nicht in hinreichendem Maße berücksichtigt wird.

Unterschiede in der Lesekompetenz der in der Studie befragten Kinder können - folgt man den hier referierten Untersuchungsbefunden - durch Einstellungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer erklärt werden. Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Kindern, deren Lehrerinnen und Lehrer eine konstruktivistische Grundhaltung gegenüber dem Leseunterricht einnehmen, und solchen, die gemäß der Angabe ihrer Lehrkräfte lehrorientierte Verfahren einsetzen. Im Detail wird dabei die Überlegenheit konstruktivistischer Ansätze für den Erwerb von Lesekompetenz in der Grundschule deutlich. Ob und inwiefern die Einstellungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer dem eigenen Unterrichtsstil entsprechen, müsste zukünftig anhand von Unterrichtsbeobachtungen in Videostudien genauer geprüft werden.

Literatur

- Artelt, C. & Moschner, B. (Hg.) (2005). Lernstrategien und Metakognition. Implikation für Forschung und Praxis. Münster u.a.: Waxmann.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2007). Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Badel, I. & Valtin, R. (2003). Lesestrategien verbessern - Lesekompetenz fördern. In Grundschule, 2, 23-25.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg.). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich (S.69-142). Münster u.a.: Waxmann.

- Bos, W., Valtin, R., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2004). Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg.). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich (S.49-92). Münster u.a.: Waxmann.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Kallmeyer: Seelze.
- Keen, M.L. & Cunliff, C.C. (1996). Wer war Archimedes? In R. Crummenerl (Hg.). Luft und Wasser (S.42-43). Hamburg: Tessloff.
- Kerven, R. (1986). Hare Heralds the Earthquake. In R. Kerven (Hg.). Legends of the Animal World. Cambridge: CUP.
- Kollenrott, A.I., Kölbl, C., Billmann-Mahecha, E. & Tiedemann, J. (2007). KOLIBRI. Leseförderung in der Grundschule. München u.a.: Waxmann.
- Lankes, E.M. (2004). Leseunterricht in der Grundschule. Unterschiede zwischen Lehrkräften im internationalen Vergleich. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(4), 551-568.
- McMillan, B. (1995). Nights of the Puffings. Boston: Houghton Mifflin.
- Mokhesgerami, J., Souvignier, E. & Gentsch, S. (2006). Förderung von Lesestrategien - Erprobung eines Unterrichtsprogramms in Haupt-, Real- und Gesamtschulen. In Empirische Pädagogik, 20, 1-22.
- Möller, J. (2006). Attributionen. In D.H. Rost (Hg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. überarb. und erw. Aufl.; S.34-40). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Staub, F.C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In Journal of Educational Psychology, 94 (2), 344-355.



Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser/innen in der sechsten Jahrgangsstufe

Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie

Isabel Trenk-Hinterberger / Daniel Nix / Carola Rieckmann

Cornelia Rosebrock / Andreas Gold

1 Einleitung

Zu den alarmierenden Ergebnissen der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) gehört der Befund, dass sich in Deutschland vergleichsweise viele Jugendliche mit sehr schlechten Leistungen im Lesen finden; der Anteil von Schüler/innen mit schwacher Lesekompetenz ist besonders in den Hauptschulen sehr hoch. PISA hat gezeigt, dass rund 25 Prozent der Hauptschüler/innen nicht in der Lage sind, Aufgaben der niedrigsten Kompetenzstufe zu lösen und dass nur 43 Prozent das als Mindeststandard definierte Leistungsniveau erreichen (Baumert et al. 2001).

Die deutschsprachige Leseforschung und die Lesepädagogik haben bisher eher hilflos auf diesen Befund reagiert, vor allem weil für die von PISA als »Risikogruppe« bezeichneten Kinder und Jugendlichen kaum überzeugende Leseförderkonzepte vorliegen. Traditionell dominieren hierzulande leseanimierende Verfahren, die zur Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur verlocken sollen. Allerdings ist nicht gesichert, dass bei den »poor readers« solche lesekulturell orientierten Verfahren zur Steigerung der Lesemotivation und Kompetenz überhaupt greifen können. Ohnehin werden in der deutschsprachigen Diskussion die Ursachen für die konstatierten Defizite primär auf den hierarchiehohen Verstehensdimensionen oder auf motivationaler Ebene angenommen. Dabei gerät meist aus dem Blick, dass viele der schwachen Leser/innen noch in der Sekundarstufe Probleme bei den basalen Lese Prozessen haben: Nicht selten sind die Dekodierfertigkeiten nur unzureichend automatisiert, häufig wird nur stockend und mit großer Mühe in Zweier- und Dreier-Wortgruppen gelesen. Die Folge ist, dass die schwachen Leser die Verstehensanforderungen der Texte mental nicht erfüllen können, weil ihre

kognitiven Ressourcen überwiegend mit den basalen Dechiffrierprozessen belegt sind und so eine angemessene Satzgliederung - als wesentliche Komponente des Verstehensprozesses - durch ein betontes (inneres) Lesen nicht stattfindet. Außerdem leidet die Lesemotivation, wenn beim Lesen nicht ausreichend Verstehenserfahrungen gemacht werden. Die längerfristige Entwicklung einer positiven Einstellung zum Lesen wird erschwert, wenn die Lektüre von den »struggling readers« permanent als wenig lohnende Anstrengung empfunden wird.

Anders stellt sich die Diskussion im angloamerikanischen Sprachraum dar, wo Leseprozesse im hierarchieniedrigen Bereich unter dem Begriff »Fluency« in Leseforschung und Förderpraxis eigene Aufmerksamkeit erfahren. Unter Fluency wird die genaue, automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre verstanden (vgl. zusammenfassend: Rosebrock & Nix 2006). Die neuere Forschung zeigt, dass die Leseflüssigkeit für das Gesamtverständnis eines Textes von zentraler Bedeutung ist (vgl. Kuhn & Stahl 2003) und sogar als »bridge between decoding and reading comprehension« (Pikulski & Chard 2005) angesehen wird. Dementsprechend ist die Förderung von Fluency als Zieldimension des Leseunterrichts in den USA weit verbreitet: Seit 30 Jahren werden hier Unterrichtskonzepte entwickelt und evaluiert, die das flüssige Lesen fördern. In den Metaanalysen zur Forschungslage werden vor allem zwei alternative Ansätze zur Förderung der Leseflüssigkeit empfohlen (National Reading Panel 2000): Lautlese-Verfahren, die durch aktive Wiederholung des Gelesenen (»Repeated Readings«) und/oder durch die Vorbildfunktion eines Tutors (»Assisted Readings«) auf die Leseflüssigkeit wirken und Viellese-Verfahren, die - gemäß der These »flüssig Lesen lernt man durch viel Lesen« - auf bei- läufige Trainingseffekte durch ein quantitativ gesteigertes Lesepensum setzen (»Sustained Silent Reading«).

In der hier vorgestellten Interventionsstudie wurden ein Lautlese- und ein Viellese-Verfahren für den deutschsprachigen Raum entwickelt. Die konzipierten Methoden wurden von den eigens geschulten Lehrkräften im regulären Deutschunterricht über einen Zeitraum von fünf Monaten hinweg durchgeführt und vom Projektteam wissenschaftlich begleitet. Die forschungsleitenden Fragen sind: Verbessert sich die Leseflüssigkeit der Schüler/innen? Lässt sich ein Transfer von den hierarchieniedrigen Teilfähigkeiten, die trainiert werden,

auf die hierarchiehohe Verstehensleistungen beim Lesen nachweisen?
Haben die Fördermaßnahmen Auswirkungen auf die Lesemotivation bzw. das lesebezogene Selbstkonzept der Schüler/innen?

2 Zwei Förderansätze zur Verbesserung der Leseflüssigkeit

2.1 Die Fördermethode »Paired Repeated Reading« (Lautlese-Tandems):

Ansätze zum lauten Lesen werden im US-amerikanischen Raum häufig in einem klassischen Peer-Tutoring-Setting verwirklicht, wobei sich die Vielfalt an vorliegenden Einzelverfahren (vgl. Rosebrock & Nix 2006) auf zwei Grundprinzipien zurückführen lässt: Beim »Wiederholenden Lautlesen« (Samuels 1979) lesen Schüler/innen einem Tutor so lange einen Text wiederholt vor, bis ein Standardwert an korrekt gelesenen Wörtern pro Minute erreicht wird. Bei den verschiedenen Formen des »Begleitenden Lautlesens« ist hingegen die Vorbildfunktion des Tutors als Lesemodell maßgeblich; er liest den Text mit einer adäquaten Geschwindigkeit und Betonung im Chor mit dem Tutanden. Wirksamkeitsstudien belegen, dass sich die verschiedenen Lautlesevarianten zur Steigerung der Leseflüssigkeit eignen; in zahlreichen Studien kann sogar ein Transfer auf das Leseverständnis der Schüler(innen) nachgewiesen werden (vgl. zusammenfassend National Reading Panel 2000).

Für unsere Interventionsstudie haben wir das Wiederholende und das Begleitende Lautlesen als Förderverfahren weiterentwickelt (»Paired Repeated Reading«). Die grundlegende Lese-Routine wurde dabei von Keith Topping adaptiert (vgl. Topping 2006), bei dem das Vorlesen in einer Form des kooperativen Lernens stattfindet: Gute Leser (Tutoren) bilden zusammen mit schwächeren Lesern (Tutanden) Lese-Tandems, in denen Texte synchron (»im Chor«) laut vorgelesen werden. In der Übungssituation sitzen Tutor und Tutand nebeneinander und lesen gemeinsam den gleichen Text halblaut vor. Der Tutor fungiert dabei als Lesemodell für den Tutanden. Er passt sich der Lesegeschwindigkeit des schwächeren Schülers an und führt die jeweilige Zeile mit dem Finger mit. Korrigiert der Tutand auftretende Lesefehler innerhalb einer Vier-Sekundenfrist nicht selbst, verbessert ihn der Tutor, und beide lesen am Satzanfang laut und synchron weiter. Bei fortschreitender Übung setzt der Tutor auf ein vereinbartes Signal des Tutanden hin mit dem Vor-

lesen aus und der Tutand liest so lange alleine weiter vor, bis er einen unkorrigierten Fehler macht und die beschriebene Korrekturroutine erneut greift. Der Tutor unterstützt den Tutanden im Verlauf der Routine mit lobenden Bemerkungen.

Lese-Trainer und Lese-Sportler sitzen nebeneinander und haben den Text vor sich liegen. Auf ein vereinbartes Zeichen hin fangen sie an, den Text gemeinsam halblaut vorzulesen (»im Chor«).



Abb. 1: Ablauf des paarweisen Lesens (nach Topping 2006)

Dieser Grundablauf wurde in eine Rahmenhandlung eingebunden, für die eine Analogie zwischen Sportwettkampf und Lesen gilt: Die Klassen nehmen an einer »Lese-Meisterschaft« teil, für die die einzelnen Tandems gemeinsam drei mal pro Woche für 20 Minuten im Deutschunterricht »trainieren«. Durch die Sportmetaphorik wird zum einen für die Schüler(innen) verständlich, dass sich Lesekompetenz, ebenso wie eine Sportart, tatsächlich trainieren lässt und nicht - wie viele schwache Leser/innen glauben - »angeboren« ist (vgl. Pieper et al. 2004). Zum anderen kann dadurch eine hohe Akzeptanz der Rollenverteilung mit den damit verbundenen spezifischen Aufgaben erreicht werden, da es für die Schüler unmittelbar einsichtig ist, dass zu einem »Lese-Sportler« (Tutand) immer auch ein »Lese-Trainer« (Tutor) gehört, der solidarisch die Fortschritte überwacht. Die Tandems üben mit verschiedenen vom Forscher-team gestalteten Readern (»Trainingsetappen«), in denen Sach- und fiktionale

Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades absatzweise zusammengestellt sind. Jeder Abschnitt muss mehrfach von den Lese-Tandems gemeinsam laut gelesen werden. Danach entscheidet die Lehrperson anhand eines einfachen Kontrollverfahrens, ob der nächste Abschnitt vom Team angegangen werden kann oder ob weitere Übungsrounden notwendig sind.

Durch die Übung in den Lese-Tandems soll erreicht werden, dass der Tutand nach und nach immer längere Textabschnitte alleine fehlerfrei vorlesen kann. Die Wirkmechanismen der Methode beruhen zum einen auf einer Ausweitung des Sichtwortschatzes durch Einprägung häufig gelesener Wörter und Buchstabenkombinationen, wodurch sich die Dekodiergenauigkeit und die Automatisierungsleistung auf Wortebene verbessert. Zum anderen wird die (syntaktische) Segmentierung der gelesenen Sätze durch die Einübung einer angemessenen Betonung (»prosodic parsing«) unterstützt. Der Tutor profitiert von dem Verfahren, indem er seinen Leseprozess explizit machen und den Lernstoff für den leistungsschwächeren Partner aufbereiten muss (vgl. Renkl 1998).

2.2 Die Fördermethode »Sustained Silent Reading«

(Stille Lesezeiten):

Die Methode der »Stillen Lesezeiten« ist aus der gängigen These »Gut Lesen lernt man vor allem durch viel Lesen« abgeleitet. Eine hohe Lesemenge führt nach dieser Argumentation neben einer Verbesserung der Leseflüssigkeit zu einer Vermehrung des sprachlichen Wissens und des allgemeinen Weltwissens, wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept als Leser/in aus, erhöht die Lesemotivation und befähigt die Leser/innen zu einer guten Abstimmung ihrer kognitiven und motivationalen Leseziele (vgl. Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox 1999).

In den USA sind schulpraktische Verfahren, die die freie extensive Lektüre der Schüler unterstützen, seit Mitte der siebziger Jahre institutionell im Schulalltag verankert (vgl. Krashen 2002). Die Interventionsmaßnahmen dieses »Sustained Silent Readings« bestehen meist darin, (Klassen-)Bibliotheken einzurichten, die unterschiedliche Lesestoffe verschiedener Schwierigkeitsgrade bereithalten, und die Lektüre frei gewählter Bücher in einem bestimmten Zeitkontingent regelmäßig und über längere Zeiträume zu gewährleisten. Von der Lehrperson werden keine Aufgabenstellungen vorgegeben und die

Texte werden nicht weiter bearbeitet. In der Regel nimmt die Lehrperson selbst als Lesemodell am Verfahren teil. Im US-amerikanischen Raum können SSR-Settings auf eine lange empirische Forschungstradition zurückblicken, wobei die vorliegenden empirischen Ergebnisse zu deren Wirksamkeit widersprüchlich sind (vgl. National Reading Panel 2000).

In unserer Interventionsstudie haben wir den Klassen dieser Treatmentgruppe Lesekisten mit etwa 70 attraktiven Büchern der klassischen und aktuellen KJL unterschiedlicher Komplexitätsgrade und Thematiken zur Verfügung gestellt. Im Rahmen des Unterrichts wählen die Schüler/innen aus dem Buchangebot frei Titel aus und lesen 20 Minuten still darin. Die Lektüre wird im Unterricht weder vor- noch nachbereitet. Auch können die Schüler/innen bei Nichtgefallen und nach einer »10-Seiten-Chance«, die einem Buch immer gewährt werden muss, die Lektüre jederzeit abbrechen und sich einen neuen Titel auswählen. Die Lehrperson fungiert als Lesemodell, indem sie während der Stillen Lesezeiten selbst in einem Buch liest. Auch dieses Verfahren wird in eine Rahmenhandlung eingebunden: Die Klasse begibt sich hierbei auf eine »Lese-Reise«, bei der

Lese-Reise-Pass

Name

Klasse

Autor

Buchtitel

Die von mir gelesenen Seiten bringen für unsere Klasse

m Kontrolliert:

Ich gebe dem Buch die Note:

Heute gelesen	Den Abschnitt fand ich			Stempel
(Seite bis Seite)	toll	es geht	langweilig	

Abb. 2:
Dokumentation der gelesenen Seiten durch den Lese-Reise-Pass (Vorderseite, modifiziert)

sie kollektiv möglichst viele »Buch-Meter« erlesen muss. Auf jedem Buch befindet sich deshalb eine Meter-Angabe, die den aneinandergereihten Zeilen des Textes ungefähr entspricht. Je mehr Seiten von der Klasse insgesamt gelesen werden, desto mehr »Buch-Kilometer« kommen am Ende zusammen. In einem »Lese-Reise-Pass« (siehe Abb. 2) werden die erlesenen »Buch-Meter« dokumentiert. Der Pass dient auch als Kontrollinstrument, um die Beteiligung der Schüler am Verfahren sicherzustellen. Unrealistische Lektürepensen können so von der Lehrperson schnell erkannt werden, die die einzelnen Einträge und den Abschluss eines Buches mit einem Stempel bestätigt.

3 Stichprobe und Design der Interventionsstudie

In der Interventionsstudie wurden die beiden Verfahren unter kontrollierten Bedingungen im Schulunterricht eingesetzt. Es soll geprüft werden, ob das laute Lesen (»Paired Repeated Reading«; PRR) und das Viellesen (»Sustained Silent Reading«; SSR) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne spezielle Förderung zu besseren Leseleistungen führt.

An der Studie nahmen insgesamt 31 Hauptschulklassen der sechsten Jahrgangsstufe teil. Das durchschnittliche Alter der Schüler/innen lag bei 12 Jahren und fünf Monaten. In 14 Klassen (N = 206) wurde die SSR-Methode, in neun Klassen (N = 134) die PRR-Methode unterrichtet. Acht weitere Klassen (n = 130) dienten als Kontrollgruppe und erhielten herkömmlichen Deutschunterricht. Zu Schuljahresbeginn wurden die beteiligten Lehrkräfte mit den Materialien und den theoretischen Hintergründen der jeweiligen Fördermethode vertraut gemacht. Die beiden Förderkonzepte wurden dreimal 20 Minuten pro Woche über das erste Schulhalbjahr hinweg von den Lehrpersonen im Regelunterricht durchgeführt. Die Interventionssicherheit wurde durch eine begleitende Betreuung durch das Projektteam in Form von dokumentierten Unterrichtsbesuchen sichergestellt. In allen beteiligten Klassen wurden am Schuljahresanfang (Prätest), nach Abschluss der Förderung (Posttest) und zum Schuljahresende (Follow-Up-Test) die Kriteriumsvariablen Lesegeschwindigkeit, Textverständnis und lesebezogenes Selbstkonzept über Testverfahren erhoben. Abbildung 3 fasst den Ablauf und Stand der gegenwärtigen Datenauswertung zusammen, die sich auf die Ermittlung der kurzfristigen Fördereffekte im Rahmen eines Prä-Posttest-Vergleichs bezieht:

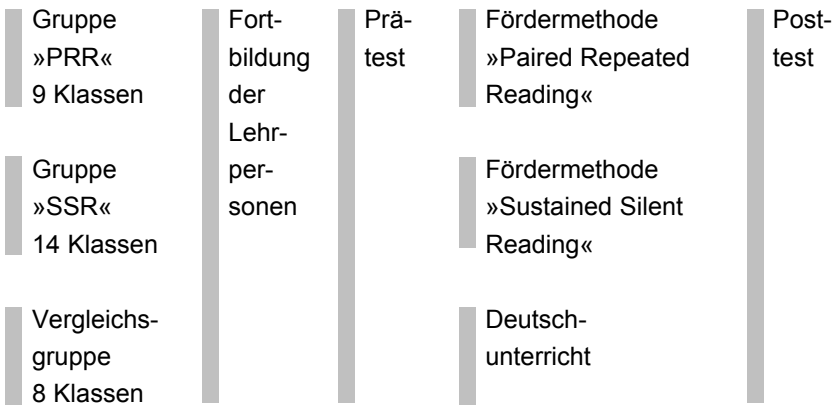


Abb. 3: Ablauf der Interventionsstudie im Schuljahr 2006/07

Die Lesegeschwindigkeit wurde über das Salzburger Lesescreening für fünfte bis achte Klassen (SLS 5-8; Mayringer & Wimmer 2003) erfasst. Das Testverfahren beinhaltet 70 verschiedene, inhaltlich einfache Sätze, die still gelesen werden. Am Ende jedes Satzes wird markiert, ob die Aussage richtig oder falsch ist. Die Bearbeitungszeit war auf drei Minuten begrenzt. Als Leistungswert wurde die Anzahl der in dieser Zeit korrekt bearbeiteten Sätze herangezogen.

Das Textverständnis wurde über einen Untertest des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider 2006) erhoben. Der Untertest besteht aus mehreren kurzen Texten und insgesamt 20 dazugehörigen Aufgaben. Bei jeder Aufgabe muss aus vier Antwortalternativen diejenige ausgewählt werden, die richtig ist. Die Bearbeitungszeit wurde auf fünf Minuten begrenzt. Der Leistungswert ergab sich aus der Summe der richtig gelösten Aufgaben.

Zur Erfassung des lesebezogenen Selbstkonzepts wurden in Anlehnung an Chapman und Tunmer (1995) neun Items formuliert (Beispiel: »Ich lese gerne für mich selbst«). Die Items wurden über einen vierstufigen Antwortmodus von »stimmt genau«, »stimmt eher«, »stimmt eher nicht« bis »stimmt gar nicht« erhoben. Maximal konnten 27 Punkte erreicht werden.

4 Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die mittleren Leistungswerte (M) und Standardabweichungen (STD) zum ersten (Prä) und zweiten Messzeitpunkt (Post) für die beiden Treatmentgruppen »Paired Repeated Reading« (PRR) und »Sustained Silent Reading« (SSR) und für die Kontrollgruppe (KG).

Variablen		KG (n = 130) M (STD)	SSR (n = 206) M (STD)	PRR (n = 134) M (STD)
Lese- geschwindigkeit	Prä	28.2 (7.5)	28.6 (7.6)	27.0 (7.3)
	Post	29.5 (7.6)	30.3 (8.3)	30.8 (7.4)
Text- verständnis	Prä	10.4 (4.1)	11.1 (3.7)	10.1 (3.5)
	Post	12.6 (4.0)	13.2 (3.9)	13.7 (4.3)
Lesebezogenes Selbstkonzept	Prä	16.8 (5.4)	17.2 (4.8)	15.1 (4.7)
	Post	16.6 (4.7)	17.5 (5.0)	16.4 (4.6)

KG = Kontrollgruppe, SSR = Sustained Silent Reading, PRR = Paired Repeated Reading

Tab. 1:
Mittelwerte und Standardabweichungen
für die drei Untersuchungsgruppen
zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Bei den statistischen Analysen ist die abhängige Variable der Lernzugewinn, das heißt der Differenzwert der summierten Punkte im Prä- und Posttest. Die Abbildungen 4 und 5 zeigen die Leistungszugewinne hinsichtlich der Lese-geschwindigkeit und des Textverständnisses in den drei Gruppen. Die Laut-leser (PRR) sind jeweils der Kontrollgruppe überlegen ($t = 4.17$; $p < 0.001$ bzw. $t = 3.26$; $p < 0.01$). Die Vielleser und die Kontrollgruppe unterscheiden sich nicht bedeutsam.

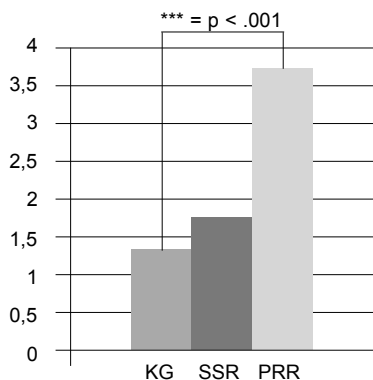


Abb. 4: Mittlerer Lernzuwachs (Prä-Post) im Kriterium *Lesegeschwindigkeit* in der Kontrollgruppe und in den Treatmentgruppen SSR und PRR

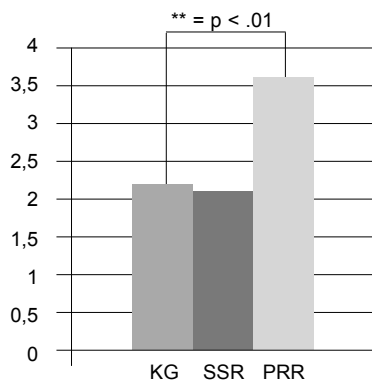


Abb. 5: Mittlerer Lernzuwachs (Prä-Post) im Kriterium *Textverständnis* in der Kontrollgruppe und in den Treatmentgruppen SSR und PRR

Wie Abbildung 6 zeigt, profitieren die Lautleser (PRR) auch beim lesebezogenen Selbstkonzept mehr als die Kontrollgruppe ($t = 2.44$; $p < 0.05$).

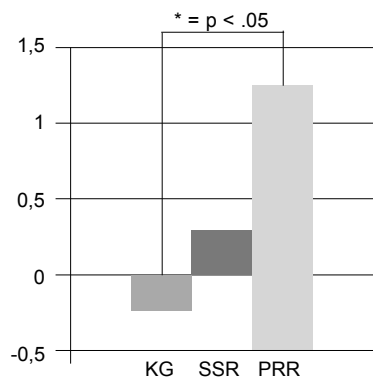


Abb. 6: Mittlerer Lernzuwachs (Prä-Post) im Kriterium *lesebezogenes Selbstkonzept* in der Kontrollgruppe und in den Treatmentgruppen SSR und PRR

Hinsichtlich aller drei Kriteriumsvariablen ist allein die Treatmentgruppe PRR der Kontrollgruppe signifikant überlegen. Die Effektstärken (d) liegen im mittleren Bereich und betragen:

- Lesegeschwindigkeit: $d = .33$
- Textverständnis: $d = .35$
- Lesebezogenes Selbstkonzept: $d = .29$

5 Resümee

In einer Interventionsstudie wurden zwei Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen in den Deutschunterricht sechster Hauptschulklassen implementiert: Viellesen (»Sustained Silent Reading«) und lautes Lesen (»Paired Repeated Reading«) wurden jeweils fünf Monate lang für dreimal 20 Minuten pro Woche im Unterricht von den geschulten Lehrpersonen durchgeführt. In einem Prä-Post-Follow-Up-Kontrollgruppendesign wurde die empirische Wirksamkeit der Verfahren auf unterschiedliche Dimensionen von Lesekompetenz (Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen, lesebezogenes Selbstkonzept) ermittelt.

Zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung liegen die Messwerte zum Prä-Post-Vergleich vor, der die kurzfristigen Effekte unmittelbar nach Abschluss der Förderphase abbildet: Gegenüber der Kontrollgruppe zeigen sich für die Lautlese-Gruppe signifikante Zugewinne in allen gemessenen Dimensionen: Die Schüler/innen dieser Gruppe können am Ende des Trainings schneller lesen und Textinhalte besser verstehen. Sie haben auch ein positiveres lesebezogenes Selbstkonzept entwickelt als herkömmlich unterrichtete Schüler.

Für die schulpraktische Anwendung zeigt sich damit das Lautlese-Verfahren als einfach zu handhabendes und wirkungsvolles Instrument zur deutlichen Verbesserung der Leseflüssigkeit bei solchen Schülern und Schülerinnen, die noch in der Sekundarstufe unterdurchschnittlich gut lesen. Die Erfahrungen der Lehrpersonen in unserer Studie waren nach anfänglicher Skepsis, die sich auf die Regeldichte und den »sturen« Übungscharakter der Methode bezog, überwiegend positiv. Auch die Schüler/innen haben das relativ engschrittige Verfahren über den langen Zeitraum gut und kontinuierlich durchgeführt. An ihrem vergleichsweise hohen Engagement für die Lautlese-Tandems war vermutlich der Umstand beteiligt, dass sie in kurzen Abständen über kleine Lesegeschwindigkeitstests die tatsächliche Steigerung ihrer Lesefähigkeiten unmittelbar sehen und erfahren konnten.

Dagegen konnte die Wirksamkeit eines offenen Buchlese-Settings auf die Leseleistung und auch auf die Motivation der Schüler/innen nicht wie erhofft gezeigt werden. Unseres Erachtens zeigen sich positive Effekte von Viellese-Verfahren erst über einen längeren Zeitraum im Verbund mit einer

umfassenderen Etablierung einer Schul-Lesekultur und nicht in solchen vergleichsweise isolierten Verfahren. Es ist auch möglich, dass schwache Leser dieser Altersstufe nicht die mentalen, motivationalen und kulturellen Voraussetzungen mitbringen, um aus offenen, genuss- und erfahrungsorientierten individuellen Lektüresituationen im Blick auf die Steigerung der Leseleistungen zu profitieren.

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Krashen, S. (2002). More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on fluency. In R.L. Allington (Ed.). *Big Brother and the national reading curriculum. How ideology trumped evidence*. Portsmouth, NH: Heinemann, 112-124.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8 (SLS 5-8). Göttingen: Hogrefe.
- National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel. Washington, DC: National Institut of Child Health and Human Development.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern. Weinheim, München: Juventa.
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Renkl, A. (1998). Lernen durch Lehren. In R.H. Rost (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 305-308.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und Didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90-113.
- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Topping, K.J. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. In S.J. Samuels & A. Farstrup (Eds.). *What research has to say about fluency instruction*. Newark: International Reading Association, 106-129.



Überlegungen zum Entwurf eines schulinternen Lesecurriculums

Wiebke Dannecker

Im Vergleich zu PISA lagen die Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei IGLU im oberen Bereich. Es stellt sich also die Frage, aus welchen Gründen es den Schülerinnen und Schülern nach der Grundschule nicht gelingt, bestimmte Entwicklungsschritte im Bereich der Lesekompetenz zu vollziehen. Als ein wesentlicher Grund wird angesehen, dass das Lesecurriculum nach dem Leselehrgang der ersten Klassen abbricht. Der Deutschunterricht der weiterführenden Schulen - insbesondere der des Gymnasiums - zielte in der Vergangenheit häufig auf die Interpretation von Texten ab und die Ausbildung der Lesekompetenz wurde somit als weitestgehend abgeschlossen angesehen (vgl. Ludwig 2002, S.84).

Die Entwicklung eines Lesecurriculums auf schulinterner Ebene stellt daher einen grundlegenden Schritt dar, um dem Bemühen Rechnung zu tragen, alle Schülerinnen und Schüler sich zu habituell kompetenten Lesern entwickeln zu lassen.

Unter dem Begriff Curriculum versteht Hilbert Meyer den »begründete[n] Zusammenhang von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Organisationsentscheidungen« (Meyer 2001, S.16). Der Begriff Lesecurriculum meint daher die Auswahl und Begründung von Maßnahmen, die zum Aufbau der Lesekompetenz beitragen. Es geht dabei nicht vordringlich um eine Entscheidung für bestimmte Texte, sondern um die Auswahl von wesentlichen Komponenten.

Im Folgenden wird ein erster Versuch unternommen, zu begründen, welche Komponenten für ein Lesecurriculum von Bedeutung sind. Dazu werde ich zunächst kurz auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen eingehen, um dann die Komponenten eines Lesecurriculums aus den Bereichen: Lesedidaktik, Lesesozialisation und pädagogischer Psychologie abzuleiten.

Bildungspolitische Rahmenbedingungen

In den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003 wurde die Orientierung des Unterrichts an sogenannten Bildungsstandards verbindlich beschlossen. Mit Blick auf die Weiterentwicklung von Bildungsqualität und Qualitätssicherung ist somit eine Umorientierung von der *Input*-Steuerung hin zur *Output*-Steuerung festzustellen. Curricula geben nicht mehr den Bildungsbegriff oder die Begründung für einen Bildungskanon vor (so genannter *Input*), sondern Standards, Kompetenzen und Kompetenzstufen (so genannter *Output*) (vgl. Orth 2005, S.63). In den Kerncurricula, die von den Kultusministerien der Bundesländer erstellt werden, sollen nun in Anlehnung an die Bildungsstandards Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form von Kompetenzen formuliert werden, die es gemäß stufenförmiger Anforderungsniveaus zu erreichen gilt (vgl. Bödecker 2005, S.1). Kerncurricula konkretisieren somit das erwartete Kompetenzniveau in Bezug auf die jeweilige Schulform. Dazu verknüpfen sie Kompetenzen mit den Kerninhalten der Fächer. Auf methodische Vorgaben wird weitestgehend verzichtet (vgl. Bödecker 2005, S.5). Auf schulischer Ebene ist es nun Aufgabe der Fachkonferenzen, schulinterne Curricula zu erarbeiten, um die systematische und zeitliche Abfolge von Lerninhalten zu gewährleisten.

Lesefähigkeit und Textverstehen aufbauen

Wolfgang Menzel hat verschiedene Aufgabentypen für ein Lesecurriculum entwickelt, die den Erwerb von aufbauender und weiterführender Lesekompetenz nach Abschluss des Leselehrgangs in den ersten beiden Klassen beschreiben und diese auch in seinen Arbeitsheften *Texte lesen und verstehen* anhand von Übungsaufgaben und Texten konkretisiert. Dabei kommt es laut Menzel darauf an, zunächst die Lesefähigkeit und danach das Textverstehen systematisch zu fördern. Insgesamt bilden die von Menzel entwickelten Aufgaben eine systematische Progression der Verstehensleistung ab und stellen einen wichtigen Zwischenschritt vom Lesen lernen hin zum Textverstehen dar. Er gliedert seinen Entwurf in das Erstlesen, das aufbauende Lesen, das weiterführende Lesen und den Ausbau der Lesekompetenz.

Menzel hat eine Reihe von Übungen und Verfahren zusammengestellt, mit deren Hilfe das Sinn entnehmende Lesen verbessert werden kann. Er unterscheidet sechs Aufgabentypen für ein Lesecurriculum, die sich auf den Zeitraum von der zweiten bis zur sechsten Klasse beziehen:

1. Aufbauende Leseübungen:

Die aufbauenden Leseübungen enthalten Übungen, die sich auf das Lesen von immer größer werdenden Sinneinheiten eines Textes, vom Lesen einzelner Wörter bis hin zu lokalen Kohärenzbildungen beziehen.

2. Sinngestaltendes Lesen als Textinterpretation:

Die Übungen des Sinn gestaltenden Lesens beziehen sich im Wesentlichen auf das laute Vorlesen von Texten, da anhand der Betonung eines Satzes erkennbar ist, ob der oder die Vorlesende den Sinn eines Satzes verstanden hat.

3. Wörter erschließendes/Wörter ergänzendes Lesen:

Diese Aufgaben beziehen sich auf die Wortebene, allerdings auch auf unbekannte Wörter, die aus einem Text entschlüsselt oder in eine Lücke eingesetzt werden müssen.

4. Informationen ermittelndes Lesen:

Das Informationen ermittelnde Lesen stellt die unterste Verstehensleistungsstufe bei PISA dar und wird von Menzel durch die Verwendung von Lesestrategien, wie zum Beispiel das Beachten der Überschrift, der Gliederung eines Textes in Sinnabschnitte, das Beantworten von Fragen zum Text oder das orientierende Lesen eingeübt.

5. Informationen vergleichendes Lesen:

Das Informationen vergleichende Lesen bezieht sich auf Übungen, welche die Fähigkeit, unterschiedliche Texte und Textarten zu nutzen, fördern. Dabei sollen Texte inhaltlich und intentional verglichen werden, um somit zu einer Beurteilung der Texte kommen zu können.

6. Informationen verarbeitendes Lesen:

Das Informationen verarbeitende Lesen stellt eine höhere Ebene des Textverständnisses dar, denn um Aussagen eines Textes mit den Aussagen anderer Texte zu vergleichen, wie Menzel in seinen Übungen fordert, ist das Textverständnis Voraussetzung. Übungen wie: Fazit aus einem Text ziehen, oder: Meinungen und Urteile mit dem Text vergleichen stellen hohe Ansprüche an die Verstehensleistung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Menzel 2002,

S.22f). Daran anschließen sollte laut Menzel die Phase des Ausbaus von Lesekompetenz. Auf dieser Stufe geht darum, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen auch Texte mit höherem Schwierigkeitsgrad, so beispielsweise literarische Texte, lesen zu können. Zusätzlich zum Sinn gestaltenden Lesen, dem Informationen ermittelnden, vergleichenden und verarbeitenden Lesen, wird nun die Untersuchung literarischer Texte in Form von Analyse, Interpretation und Beurteilung und die Verwendung von Lesestrategien angestrebt. Nicht vernachlässigt werden darf auf dieser Stufe die Einbeziehung des literarischen Lebens in Form von Lesetagen, Vorlesewettbewerben und der Nutzung von Buchhandlungen und Bibliotheken (vgl. Menzel 2003, S.6-9).

Die höchste Stufe der Verstehensleistung Texte bewerten und reflektieren wird somit zwar angedeutet, jedoch könnte meiner Meinung nach die kritische Auseinandersetzung noch stärker Bestandteil des Ausbaus von Lesekompetenz sein. Beispielsweise indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, den Text in Beziehung zur eigenen Meinung zu setzen. Diese Stufe stellt bei PISA das höchste Anforderungsniveau dar und wurde nur von wenigen 15-Jährigen erreicht. Daher ist es meiner Ansicht nach von großer Bedeutung die Reflexions- und Beurteilungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Texte zu verbessern.

Grundsätzlich ist jedoch der Entwurf von Menzel ein Schritt in die richtige Richtung. Er betont, dass diese Phasen jedoch nicht als abgeschlossene Stufen des Lesekompetenzerwerbs angesehen werden dürften, sondern vielmehr als ineinander übergehende Phasen angesehen werden sollten, die eine ständige Übung von Fähigkeiten der vorherigen Stufe einbeziehen.

Diagnostik als Grundlage für individuelle Förderung

Das Schlüsselwort heißt in diesem Zusammenhang: Diagnostik. Allerdings nicht verstanden als medizinisch-therapeutischer Begriff, sondern als Ermittlung der Lernausgangslage (vgl. Backhaus 2005, S.128). D.h. als ein genaues Beobachten von dem, was der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin schon kann, oder noch nicht. Diagnostik sollte in diesem Fall somit nicht als Selektionsdiagnostik definiert werden, sondern als Förderdiagnostik (vgl. Baumann/Müller 2005, S.7).

Entgegen der gängigen Praxis ist es also notwendig, die Differenzierung der Leistungsanforderungen nicht über die Bearbeitungsgeschwindigkeit bei gleichem Material zu regeln, sondern unterschiedlich aufbereitete Materialien zu verwenden und differenzierende Aufgaben zu stellen (vgl. Fischer 2004, S.22). Das bedeutet auch, dass der Lesekompetenzstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler zunächst festgestellt werden muss, um eine geeignete Förderung folgen lassen können. Standardisierte Lesetests, Lerntagebücher, Portfolioarbeit und Lernentwicklungsbögen bieten gute Möglichkeiten, um die Lesefähigkeit und das Leseverständnis zu ermitteln und um dann die optimalen Fördermaßnahmen auswählen zu können.

Lesestrategien verwenden können

Lesestrategien als Subkategorie der Lernstrategien werden von den Schülerinnen und Schülern bewusst gelernt und beim Lesen neuer Texte abgerufen. Wichtig ist in Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien zu betonen, dass Prozesse wie Metakognition und Monitoring für die Einstellung zum Lernen und somit die Selbstregulation des Lernens wichtig sind. Da es sich bei der Metakognition und der Nutzung von Strategien um beeinflussbare Komponenten der Textverarbeitung handelt - wie die Ergebnisse von PISA gezeigt haben -, erscheint es sinnvoll, die Vermittlung von Lesestrategien in den Entwurf eines Lesecurriculums aufzunehmen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten Lesestrategien in der Schule zu vermitteln. Beispielsweise das reziproke Lernen, das vom Prinzip des wechselseitigen Lehrens und Lernens ausgeht, das Trainingsprogramm »*Wir werden Textdetektive*«, das die Vermittlung von Lesestrategien durch die Arbeit eines Detektivs illustriert, oder die Concept Oriented Reading Instruction (CORI).¹ Insbesondere das CORI-Konzept scheint geeignet, da bei diesem Lesestrategietrainingsverfahren von dem Interesse und Fragen der Schülerinnen und Schüler ausgegangen wird, was zusätzlich die Motivation zu lesen steigert.

1 Für einen Überblick siehe: Streblov 2004, S.291.

Lesemotivation entwickeln

Der Begriff Lesemotivation lässt sich gut mit dem Erwartungs-Wert-Modell beschreiben, das sich auf die Leistungsmotivation generell bezieht. Die Erwartungskomponente gibt die Erfolgswahrscheinlichkeit an, während die Wertkomponente die subjektive Wertzuschreibung angibt. Hinter der Erwartungskomponente steht die Frage: »Werde ich den Text verstehen können?«, während sich die Wertkomponente durch die Entscheidung charakterisieren lässt, ob ich einen Text lesen will und warum.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, einen Text zu verstehen, dominiert gegenüber der Einschätzung des persönlichen Wertes eines Textes aufgrund der Faktoren: Gefühle, Wichtigkeit, Nützlichkeit und Anstrengung (vgl. Möller & Schiefele 2004, S.116f). Das heißt, dass die Lesemotivation stark über die Erfolgszuversicht gesteuert wird.

Mit Bezug zur Lesekompetenz zeigt sich, dass eine gute Bewertung der Merkmale Motivation, Vertrauen in die eigene Leistung und das Lernstrategiewissen eine höhere Leistung in diesem Bereich nach sich zieht. Die Kombination von Lesemotivationsaufbau und der Vermittlung von Lesestrategien hat sich als günstigste Möglichkeit erwiesen, um die Lesekompetenz zu steigern. Die Wechselwirkung zwischen Leseanreiz, Lesekompetenz und dem eigenen Vertrauen in die eigene Leistung beziehen sich auch auf Aspekte der Sozialisation.

Etablierung des Lesens als Schulkultur

Bettina Hurrelmanns Ansatz des Lesens als Schulkultur betont die Anerkennung der Wichtigkeit der Sozialisationsagentur Familie als die Grundlage für die Sozialisation des Lesens in der Schule. Die Institutionalisierung des Lesens als Schulkonzept versucht Defizite der familiären Lesesozialisation auszugleichen und wesentliche Aspekte, wie die soziale und emotionale Eingebundenheit des Lesens, zu spiegeln. Daher muss ein Lesecurriculum Aspekte wie den Umgang mit Bibliotheken oder anderen Äußerungsformen des literarischen Lebens: Buchhandlungen und Lesungen, beinhalten. Die sozialisationstheoretische Position nimmt für sich in Anspruch durch das

Inventar der Leseförderung: Leseecken, Lesetagebücher, Lesenächte, Zusammenarbeit mit Bibliotheken (Bücherrucksack/-kiste, Bibliotheksralley) und Eltern (Elternabende), durch die Einführung von Ritualen (Vorlesen, freie Lesezeit), Förderung der Anschlusskommunikation (z.B. durch PC-Programme), Lesepässe, Lesescouts, Buchpräsentationen (z.B. »Buch der Woche«) die Lesemotivation zu fördern.

Die soziale Eingebundenheit des Lesens sollte in den unteren Klassenstufen gefördert werden, damit fehlende gemeinsame Lesesituationen in der Familie, die idealiter das Lesen durch Kommunikation über Gelesenes begleiten, durch Maßnahmen in der Schule: Leseecken, Lesetagebücher, Lesenächte, ausgeglichen werden. Der Übergang vom Ende des Erstleseunterrichts zum weiterführenden Lesen stellt einen wichtigen Zeitpunkt bei der Entwicklung der Lesefreude dar. Da nach der Ausbildung der Lesefähigkeiten mit dem Aufbau von Lesemotivation begonnen werden kann, ist es von großer Bedeutung die Lesemotivation auch durch die positive Erfahrung »ich kann gut lesen« die Einstellung »ich lese gerne« angeeignet werden kann.

Es ist also sinnvoll, die Lesemotivation durch ein Interesse am Thema oder am Autor zu entfachen, wie bei dem *CORI*-Konzept auch über die Fragen der Kinder zu entfalten, um dann das situativ abhängige Interesse aufgrund von positiven Leseerlebnissen in ein individuelles Interesse umzuwandeln. Dazu ist die Auswahl von für die Schülerinnen und Schüler interessanten Texten zu einem Thema besonders entscheidend, damit sie stabile Lesegewohnheiten und persönliche Interessen aufbauen können. Diese Wertschätzung des Lesens gilt es auch in den höheren Klassen zu fördern durch positive Leseerfahrungen und eine Literatúrauswahl, welche die Interessen der Jugendlichen einbezieht.

Auswahl von Literatur

Wenn man von der Progressivität der Verstehensleistung ausgeht und die fächerübergreifende Ausrichtung eines Lesecurriculums voraussetzt, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für den Einsatz von Texten, die unter diesen weit gefassten Textbegriff fallen. So könnte man beispielsweise einerseits das Lesen von nicht-linearen Texten und Sachtexten in naturwissenschaftlichen Fächern üben. Andererseits könnte man das Lesen von Kinder- und Jugend-

literatur von der Primarstufe bis hin zum Ende der Sekundarstufe I anstreben unter immer häufigerer Beimischung von ästhetisch anspruchsvolleren literarischen Texten. Schließlich könnten unterschiedliche Texte gemäß unterschiedlicher Aspekte des Lesens verwendet werden. Lesestrategien sollten anhand von Sachtexten geübt werden, während literarische Texte für den Aufbau von Lesemotivation genutzt werden sollten. Kinder- und Jugendliteratur soll zum Lesen motivieren, an Zeitschriftenartikeln kann fächerübergreifend zu einem Thema gearbeitet werden.

Die Bandbreite der Literatur, die im Unterricht eingesetzt werden sollte, spiegelt somit das Textangebot des gesellschaftlichen Lebens, das vom Busfahrplan bis zur Lyrik reicht, wider und begleitet somit die Lesenden im Bereich der emotionalen Involviertheit ebenso wie im Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe. Hurrelmann betont, dass ein Lesecurriculum Textsorten enthalten muss, »mit denen ein handlungsfähiger Mensch in unserer Kultur umgehen können muss« (Hurrelmann 2004, S.52).

Wie lassen sich also diese Implikationen unter einen Hut bringen?

Eine Matrix hilft, den strukturellen Aufbau - in unserem Fall der Lesekompetenz - zu verdeutlichen. Der Aufbau der Lesekompetenz ist ein Prozess, der bereits im Vorschulalter beginnt und mit dem Ende der (Pflicht-)Schulzeit erreicht werden soll. Die Zeitleiste hilft bei der Strukturierung der wesentlichen Kompetenzen in Bezug auf die Entwicklung des Kindes und der Kompetenz. Es ist daher Aufgabe der Fachgruppe bzw. der Fachkonferenz Deutsch an jeder Schule, die Kompetenzentwicklung in konkrete Lehr-Lern-Situationen umzusetzen (vgl. Klinger & Altrichter 2007, S.19f). Ein solches auf schulinterner Ebene entwickeltes Lesecurriculum wäre ein Schritt in die richtige Richtung, um nach Abschluss des Erstleseunterrichts die systematisch aufgebaute und fächerübergreifend ausgerichtete Ausdifferenzierung und Fortentwicklung der Lesekompetenz bis zum Ende der Pflichtschulzeit und darüber hinaus zu ermöglichen. Wichtig ist zu betonen, dass es gilt, die Chance, die die Schulen durch die Implementation von Bildungsstandards bekommen haben an dieser Stelle auf der einen Seite Ressourcen schonend zu nutzen und auf der anderen Seite kreativ zu sein und eigene Ideen einzubringen, die dem Aufbau der Lesekompetenz zugute kommen.

Literatur

- Backhaus, A. (2005). Beim Lesen stolpern? Vom Stolperwörter-Lesetest zum Siegener Lesetest und der Testung der Leseleistung am PC. In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.). *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 128-137.
- Baumann, J. & Müller, A. (2005). Lesen beobachten und fördern. *Praxis Deutsch*, 194, 6-13.
- Bödecker, A. (2005). Mit Gelassenheit das notwendig Neue wagen - Bildungsstandards als Element der Inneren Schulreform in Niedersachsen. <http://nline.nibis.de/cuvo/menuue/nibis.phtml?menid=24&PHPSESSID=aecf535165df6efd75ff1984d3e02d08> (08.08.05).
- Fischer, U. (2004). Lesen auf Stufen. Leseverstehen diagnostizieren und binnendifferenziert trainieren. *Praxis Deutsch*, 187, 22-30.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele u.a. (Hg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 37-60.
- Klinger, U. & Altrichter, U. u.a. (2007). Die schulinterne Curriculumswerkstatt. *Lernende Schule* 37/38. Material 13.
- Ludwig, O. (2002). PISA 2000 und der Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 2, 82-85.
- Meyer, H. (2001). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Menzel, W. (2002). Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. *Praxis Deutsch*, 176, 20-39.
- Menzel, W. (2003). Überlegungen zum Erwerb von Textkompetenz. *Praxis Deutsch*, [Sonderheft: Texte lesen - Texte verstehen], 6-9.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele u.a. (Hg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101-124.
- Orth, G. (2005). Eine Chance für die Qualität schulischer Arbeit. Standards und zentrale Leistungsüberprüfungen. *Schüler Jahreshaft*, 63-65.
- Streblov, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele u.a. (Hg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 275-306.



Zur Diagnose und Förderung von Lesekompetenz in der Sekundarstufe

Elisabeth Gessner

1 Diagnose und Förderung gehören zusammen

Allzu häufig werden in Deutschland die Themenfelder »Diagnose« und »Förderung von Lesekompetenz« ausschließlich auf die Primarstufe bezogen, darüber hinaus oft getrennt diskutiert oder gar antagonistisch gesehen. Das führt gelegentlich zu Wahrnehmungsmustern und Diskurslinien, die sich stark vereinfacht etwa folgender Maßen beschreiben lassen: Da sind einerseits die »Diagnostiker«, denen man nachsagt (oder unterstellt), dass sie ausschließlich empirisch orientiert seien, Unmengen von Daten sammeln, ohne diese ausreichend im Hinblick auf die pädagogischen Konsequenzen zu hinterfragen, und denen dabei das Wohl des einzelnen Kindes aus dem Blickfeld gerät. Die Fülle der Vergleichsuntersuchungen (PISA, IGLU, DESI usw.) und die sich daran anschließende, oft hilflose öffentliche Reaktion scheinen diese Wahrnehmung nahe zu legen. Auf der anderen Seite gibt es die »Förderpädagogen«, die mit viel persönlichem Engagement nach individuellen Förderkonzepten suchen, sich häufig als Einzelkämpfer an Strukturen aufreiben und Erfolglosigkeit vorhalten lassen müssen. Manche von ihnen lehnen »Diagnose« aus der skizzierten Einschätzung heraus apodiktisch ab und berufen sich dabei auf die bessere pädagogische Empathie.

»Kalte« empirische Exaktheit also versus »softe Kuschelpädagogik«? Ich habe die Grundlinien dieses Diskurses hier absichtlich so zugespitzt und plakativ formuliert, um daran zu verdeutlichen, wie wir Pädagogen uns in bester Absicht manchmal in fruchtlose Glaubenskämpfe verstricken, wo für die Verbesserung der Unterrichtspraxis doch Pragmatismus und die Überwindung von falschen Antagonismen gefragt wären. Dies setzt allerdings einen differenzierten Blick und die Entmystifizierung von Begriffen voraus. Pauschale

Zuschreibungen sind selten produktiv. So hat gerade der Begriff »Diagnose« eine erstaunliche Karriere gemacht. Lange Zeit in der Wahrnehmung von Schulpraktikern eher als Spezialaufgabe von Sonderpädagogen und Schulpsychologen betrachtet, gelegentlich auch ein bisschen stigmatisiert, wurde er plötzlich zum Schlüsselbegriff, wenn es um bessere Schulleistungen ging. Wie vieles andere ist dies eine Folge der typisch deutschen PISA-Exegese, hatte doch die erste PISA-Studie scheinbar bewiesen: Deutsche Lehrer können nicht diagnostizieren. Sie merken gar nicht, wenn das Textverständnis ihrer Schüler unzureichend ist (vgl. PISA 2000, S.119-120). Und was PISA sagt, gilt Vielen als unumstößliche Wahrheit - da findet sich wieder die andere Seite, die kritiklose Gläubigkeit gegenüber empirischer Forschung. Die hessische Kultusministerin z.B. hat daraus eine zentrale Forderung für die hessische Schulpolitik abgeleitet: Die Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer muss verbessert werden! Dagegen ist zunächst nichts einzuwenden. Diagnosekompetenz hat bisher in der Aus- und Fortbildung von Sekundarstufenlehrern eine viel zu geringe Rolle gespielt. Die Diagnose von Lesekompetenz war in der Sekundarstufe nicht üblich und, wenn überhaupt, dann nur in begrenzt geeigneten Formen wie der des lauten Vorlesens. Störend ist allerdings die implizite Heilserwartung, die sich mit solchen Forderungen verbindet, und die Folgenlosigkeit solcher Appelle. Die Diagnosefähigkeit muss verbessert werden - ja und dann? Bestenfalls weiß man dann Bescheid über mangelndes Textverständnis, fehlende kognitive Strategien, unzureichende Leseflüssigkeit - aber was tun? Ganz abgesehen davon, dass praxisbezogene diagnostische Angebote in der Lehreraus- und -fortbildung noch immer Mangelware sind, werden die Rezipienten solcher Angebote bei der Umsetzung ihres neuen Wissens oft allein gelassen. Kaum in der Klasse zurück, stehen sie vor den gleichen Schwierigkeiten wie vorher; sie sehen sie lediglich schärfer.

Im Zentrum des didaktischen Ansatzes, den ich mit meinem Kollegen Horst Kuhley für die Aus- und Fortbildung von Sekundarstufenlehrern an der Universität Kassel entwickelt habe, steht daher der Leitgedanke: *Diagnose und Förderung gehören zwingend zusammen*. Sie stehen eben nicht im Gegensatz zueinander, markieren keineswegs ein Entweder-Oder, sondern sind zwei Seiten der gleichen Medaille. Diagnose, die nicht in daraus abgeleitete Fördermaßnahmen mündet, beschreibt bestenfalls nur den Status Quo,

ohne zu ihn verändern. Im schlimmeren Fall stigmatisiert sie, führt zur Abstufung von Schülern und grenzt Problemschüler aus. Wer also nicht fördern will oder kann, sollte auch nicht diagnostizieren. Genauso entschieden gilt allerdings auch: Wirksame Fördermaßnahmen brauchen die differenzierte Diagnose als unabdingbare Basis, sonst laufen sie Gefahr, in zwar gut gemeinter, aber letztlich beliebiger Wirkungslosigkeit stecken zu bleiben, während ihre Protagonisten, die Pädagogen, in Resignation und Burnout versinken.

Man muss wissen, an welcher Stelle der Sprach- und Leseentwicklung ein Kind steht, wenn man ihm weiterhelfen und es fördern will. Man kann das auch »Lernstandsanalyse« nennen, um von dem Reizwort »Diagnose« wegzukommen. Wenn man nicht genau weiß, wo Schüler Probleme haben oder was sie besonders gut können (man sollte durchaus kompetenzorientiert diagnostizieren: Was können die Lerner schon?), dann kann man weder helfen, die Probleme zu lösen noch die vorhandenen Stärken nutzen, um Selbstvertrauen und weitere Fähigkeiten aufzubauen.

Eine so verstandene »Förderdiagnostik« braucht allerdings ein paar allgemeine Grundsätze oder Regeln, um nachhaltig zu sein: Diagnostische Sensibilität sollte *selbstverständlicher* Bestandteil des pädagogischen Alltags und des Lehrerbewusstseins sein, also keine herausgehobene Maßnahme, nichts, wofür man einen Fachmann vom schulpsychologischen Dienst anfordern müsste (zumindest nicht in der Regel, in erkennbar schwierigen Ausnahmefällen plädieren wir dagegen sehr entschieden dafür, externen Sachverstand mit einzubeziehen).

Diagnose und Förderung sind außerdem kontinuierliche Aufgaben der *ganzen Schule*. D.h konkret: Diagnose und Förderung sind Aufgabe in allen Schulstufen, nicht nur in der Grundschule. Ebenso ist die Diagnose und Förderung von Leseleistung eine Aufgabe *in allen Fächern*, nicht nur im Deutschunterricht, und sie gehört als *curriculare Aufgabe* ins Zentrum der Schulentwicklung. Daraus ergibt sich auch, dass Diagnose und die Entwicklung von Fördermaßnahmen als Teamaufgaben zu verstehen sind, die Kommunikation, Kooperation und die Kombination unterschiedlicher Sichtweisen fordern. Engagierte Einzelkämpfer können in ihren Schulen zwar eine Initialzündung auslösen, dann aber müssen weitere Mitstreiter hinzukommen, und es sollte curriculare Verbindlichkeit angestrebt werden. Das ist vor allem für die Lerner wichtig, die das Gefühl brauchen: An dieser Schule ziehen möglichst Viele am

gleichen Strang. Besonders wirksam wird Förderung darüber hinaus, wenn sie auch in außerschulische Strukturen und Netzwerke eingebunden ist. Last but not least: Individuelle Förderung von Lesekompetenz braucht ein *ausdifferenziertes und flexibles System unterschiedlicher Maßnahmen*. Strukturelemente und Realisierungsformen eines solchen flexiblen Systems für die Sekundarstufe möchte ich im Folgenden aufzeigen.

2 Diagnose und Förderung - ein Thema für die Sekundarstufe?

Es gehört zu den grundlegenden und gleichzeitig weit verbreiteten Irrtümern, dass das »Lesen lernen« allein Sache der Grundschule sei. In der Sekundarstufe wird Lesekompetenz vorausgesetzt, und wenn sie nicht vorhanden ist, bricht Hilflosigkeit aus. Sekundarstufenlehrer verfügen in der Regel nicht über spezielle lesedidaktische Kenntnisse, schon gar nicht im Hinblick auf elementare Leseschwächen. Auch das beruht auf dem oben zitierten Irrtum, der wahrscheinlich zu den zentralen Ursachen für das schlechte Abschneiden deutscher Fünfzehnjähriger in den PISA-Studien zählt. Dieser Fehlschluss spiegelt sich auch in der Tatsache, dass es empirische Tests zur Überprüfung von Leseleistung in Deutschland lange Zeit ausschließlich für die Primarstufe gab und dass spezielle Übungen zur Verbesserung der Lesetechnik in den Schulbüchern der Sekundarstufe kaum eine Rolle spielten. Erst in letzter Zeit zeichnen sich hier erfreuliche Veränderungen ab.

Der tradierten Einschätzung (Lesen lernen ist allein Sache der Grundschule) möchte ich zwei exemplarische Beobachtungen aus der alltäglichen Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe gegenüberstellen¹: In der fünften Klasse einer Gesamtschule behandelt die kulturbeflissene Deutschlehrerin beim Thema »Sozialisation« einen Text von Leo Tolstoj, in dem es um den kleinen Nicolaj geht, der nicht mehr zum Gymnasium gehen möchte. Er möchte viel lieber Kutscher oder Hausdiener werden. Die Lehrerin, selbst russischer Herkunft wie etwa 30 Prozent der Kinder, kalkuliert Verständnisprobleme mit ein. Sie fragt: »Habt ihr alles verstanden?« Selbstverständlich nicken alle. Dann stellt sich aber heraus, dass viele Kinder nicht wissen, was ein »Kutscher« oder ein »Hausdiener« ist, aber auch, dass kein Kind in der Klasse

1 Weitere Beispiele in Gessner & Kuhley (2007b), S.59-63.

erklären kann, was mit »gehorschen« gemeint ist. Auch den deutschen Kindern fällt dazu nur »horchen an der Wand« ein.

Für seine Examensarbeit hat einer unserer Studenten in einer 7. Hauptschulklasse Verstehensprobleme im Umgang mit Sachtexten untersucht. Er hat dabei festgestellt, dass diese besonders im Bereich der Lexik gravierend sind und sich auf den unterschiedlichsten Ebenen finden. Neben etwas veralteten Wörtern wie in dem zitierten Beispiel sind es Fachwörter, aber auch Redewendungen mit übertragener Bedeutung (z.B. »mit etwas Schritt halten«) oder Zusammenhang stiftende Floskeln wie »anstelle« oder »ausschlaggebend«, die nicht zum Wortschatz von Schülern gehören.

Wer selbst unterrichtet, wird ähnliche Beispiele ergänzen können. Die Klagen über den geringeren (oder vielleicht auch nur sehr anderen?) Wortschatz heutiger Jugendlicher bestimmen viele Lehrerzimmergespräche. Ohne dass man in dieses manchmal kulturpessimistische Klagelied einstimmt, muss man doch feststellen, dass Veränderungen im Sprachgebrauch das verstehende Lesen stark beeinträchtigen. Viele »Leseprobleme« sind in Wirklichkeit Verstehensprobleme semantischer oder lexikalischer Art.

Analysiert man solche und ähnliche Problemsignale, die sich auch in den weiterführenden Schulen auf sehr unterschiedliche Kompetenzen und Verstehensebenen beziehen, lassen sich hinsichtlich der Förderung von Lesekompetenz für die Sekundarstufe folgende Aufgaben definieren:

a. Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des Leseverständnisses anhand immer komplexerer Texte: Das ist der weitgehend anerkannte »Klassiker«. »Lesen lernt man nie aus!« erkannte schon Goethe, und das wird sogar im gymnasialen Bildungsgang als Auftrag akzeptiert. Angesichts des in der Sekundarstufe zunehmenden Anteils pragmatischer und fachbezogener Texte heißt das vor allem auch: Die Vermittlung von Lesekompetenz benötigt ein Fächer übergreifendes Grundverständnis und die Berücksichtigung fachspezifischer Lesestrategien.

b. Kompensation von Entwicklungsverzögerungen bzw. unerkannten Problemen in der basalen Lesefertigkeit: Nicht erkannte und daher nicht kompensierte Entwicklungsverzögerungen sowie Leseschwächen im Bereich der basalen Fertigkeiten ziehen sich bis weit in die Sekundarstufe hinein. Sie verändern dabei ihr Gesicht, erscheinen oft maskiert als »Motivationsprobleme« und sind deshalb für pädagogische Interventionen nur noch bedingt

zugänglich. Für die Schüler werden sie zur Quelle ständiger Entmutigung, und die Lehrer führen einen oft aussichtslosen Kampf auf völlig falschem Terrain. Sie reagieren auf die vermeintliche »Leseunlust« mit immer »interessanteren« Texten und ausgeklügelten »Methoden«, wo möglicherweise doch ein gezieltes basales Lesetraining angebracht wäre. Eine weitere Facette dieser Problematik ergibt sich aus dem zunehmenden Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die bis weit in die Sekundarstufe hinein besonderer Kompensationsstrategien bedürfen.

Im Hinblick auf geeignete *Förderstrategien* bieten sich für die Sekundarstufe unterschiedliche Wege an: Man kann zum einen Leseprobleme sozusagen von der Seite des *Textes* angehen und *Verfahren der Textmodifikation* entwickeln. Diesen Weg hat der eben zitierte Examenskandidat eingeschlagen, indem er untersuchte, wie Schulbuchtexte gestaltet sein müssten, damit sie ohne inhaltliche Einbußen verständlicher werden. Das ist eine lohnende Aufgabe für die Schulbuchverlage, die hier nur angedeutet werden kann. Der zweite und in der Schulpraxis üblichere Weg setzt bei der *Kompetenz der Leser* an und zielt darauf ab, die *Lesestrategien* der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. (Idealerweise sollte man beide Wege verbinden.) Angesichts der eindeutigen Ergebnisse der modernen neurobiologischen Lernforschung scheint es allerdings wenig sinnvoll, den Schülern eine unüberschaubare Vielfalt immer neuer Methoden und Strategien zu präsentieren. Das verwirrt die Lerner in der Regel und führt nicht zu nachhaltigen Lernprozessen. Da Lernen immer Prozesscharakter hat und sich in mentalen Netzwerken vollzieht, »... muss ganz viel vom Gleichen passieren, bis es sich dann im Hirn abbildet. (...) Auch das Üben gehört zum Lernen.« (Spitzer 2007, S.31/S.43). Wir brauchen also »... einen überschaubaren Satz von Leseaktivitäten, über den sich die Lehrkraft mit der Klasse verständigt ...« (Willenberg 2004, S.6). Dabei haben sich vor allem Texterschließungsmethoden bewährt, die metakognitive Elemente enthalten und prozessorientiert sind. Solche prozessorientierten Methoden setzen auf die bewusste Aktivierung des »Welt-« oder Vorwissens und berücksichtigen die verschiedenen Phasen des Leseaktes. Erfolgreich kann die Verbesserung der Lesestrategien allerdings nur dann sein, wenn sie im beschriebenen Sinne den *ganzen Prozess der Leseentwicklung* im Blick hat und auch nach den Grundlagen fragt. Für die Aus- und Fortbildung von Sekundarstufenlehrern ist deshalb die

(nachzuholende) Vermittlung von Kenntnissen über den primären Leseerwerb, dabei auftretende Störungen und entsprechende Diagnoseverfahren von besonderer Bedeutung.

3 Wie entwickelt sich Lesekompetenz?

Um den komplizierten Vorgang des Lesens bzw. Lesenlernens durchschaubar und damit für unterstützende Interventionen zugänglich zu machen, arbeiten wir mit einem Phasen- oder Stufenmodell, das sich an den Erkenntnissen der Neurobiologie orientiert (siehe z.B. Wittmann & Pöppel 1999), aber für die Bedürfnisse der Praxis (d.h. der Lehrerbildung) adaptiert wurde. In der Fachliteratur gibt es solche Modelle in unterschiedlicher Version, je nachdem, für welchen Zweck sie entwickelt wurden und auf welchem theoretischen Erklärungsansatz sie basieren. Wir gehen aus pragmatischen Gründen in unserem Modell von sechs verschiedenen Stufen oder Phasen aus, weil sich so der *Prozess des Leseerwerbs*, aber auch die *unterschiedlichen Teilkompetenzen* gut verdeutlichen lassen.

Stufen der Leseentwicklung:

1. Erkennen und Decodieren von Symbolen und Schriftzeichen
2. Zuordnung zu Sprachlauten, Synthese zur Lautstruktur
3. Entschlüsselung und Auffüllen der Zeichenstruktur (Wörter)
mit »Bedeutung« > Begriffsbildung
4. Automatisierung des Leseprozesses, Steigerung der Lesegeschwindigkeit, Erwerb von »Fluency« und primärer Lesefertigkeit
5. Erschließen von übergeordneten Sprachstrukturen und ganzen Sätzen, beginnendes strategisches Lesen
6. Textorganisation, Erfassen von komplexen Zusammenhängen
> entwickeltes Leseverständnis

Abb. 1

Auf der *Stufe 1* geht es vorrangig um die *optisch-neuronalen Vorgänge*, die zum Dekodieren von Geschriebenem notwendig sind, z.B. Fixation, Blickspannenerweiterung, Blicksprung, die gesamte Feinmotorik der Blicksteuerung

(etwa die Fähigkeit, mit den Augen eine Zeile verfolgen zu können), die Koordination verschiedener Hirnareale, z.B. für Scharfsehen, Bewegung usw. Die Komplexität dieser überwiegend physiologischen Vorgänge ist für die meisten Sekundarstufenlehrer überraschend, ihre Darstellung führt zu beträchtlichen »Aha-Erlebnissen« im Hinblick auf Erklärungs- und Fördermöglichkeiten.

Stufe 2 thematisiert die »*phonologische Bewusstheit*«, d.h. die Graphem-Phonem-Zuordnung und die Synthese zur Wortstruktur. Neuere Untersuchungen haben ergeben, dass bei der akustischen Verarbeitung noch häufiger Probleme auftreten als bei der visuellen Informationsverarbeitung und dass die so genannte LRS sehr häufig darin ihren Ursprung hat. Hör-Lautverstehens- und rhythmische Übungen scheinen daher für den Erwerb von Lesekompetenz relevanter als bisher gedacht, genauso wie Bewegung im Unterricht und komplexe musische Aufgaben wie Theateraufführungen.

Stufe 3 markiert die Phase der »*Begriffsbildung*«: Zu Zeichen und Lauten muss der Sinn kommen. Diese Phase scheint der entscheidende Dreh- und Angelpunkt auf dem Weg zum verstehenden Lesen zu sein. Hier geht es um das Auffüllen der Zeichenstruktur mit Bedeutung, um die Entwicklung innerer Bilder, die Bildung von »Inferenzen« (d.h. innerer Beziehungen) und die Erweiterung des Wortschatzes. Eminent wichtig sind dabei das so genannte »Weltwissen« und die Fähigkeit der Lehrenden, das jeweils vorhandene Vorwissen der Lerner bewusst in den Lernprozess einzubinden.

Bei *Stufe 4* geht es vor allem um die *Automatisierung* der basalen Lesefertigkeit, also um die Leseflüssigkeit und -geschwindigkeit. Auf die Leseflüssigkeit legt man vor allem im angelsächsischen Raum immer größeren Wert; es gibt eine Reihe von Programmen, mit denen genau diese »*fluency*« trainiert werden soll (z.B. »Paired Reading«, methodischer Ansatz im Forschungsprojekt zur »Förderung von Lese-Fluency bei leseschwachen Schüler/innen« an der Universität Frankfurt). Auch viele Lesetests überprüfen vorrangig die Automatisierung, die sich in einer gewissen Lesegeschwindigkeit ausdrückt (z.B. das »Salzburger Lesescreening«)². Die dem zu Grunde liegende Theorie lautet, dass man nur dann inhaltliche Informationen aus einem Text aufnehmen kann, wenn man ihn hinreichend flüssig liest. Solange das

2 Bibliographische Angaben zu allen genannten
Diagnostetests und Lernmaterialien im Literaturverzeichnis.

mühsame Dekodieren einzelner Grapheme oder Wörter noch zu viel Aufmerksamkeit erfordert, kann man den Sinn des Gelesenen nicht richtig erfassen. Diese vier Stufen stecken den Rahmen der *basalen Lesefertigkeit* ab. Erst wenn man sie beherrscht, kann man von »verstehendem Lesen« oder Lesekompetenz im weiteren Sinne reden.

Die *Stufen 5 und 6* skizzieren unterschiedliche Kompetenzgrade des *verstehenden Lesens*. Da dies traditionell zum »Kerngeschäft« der weiterführenden Schulen gehört, setzen fast alle methodischen Überlegungen (und auch alle gängigen Formen der Leistungsmessung für die Sekundarstufe) erst hier ein. Die Lesefertigkeit oder Lesetechnik ist jedoch die notwendige Basis, auf der sich eine komplexe Lesekompetenz erst entwickeln kann.

4 Lesekompetenz diagnostizieren - Beobachtung oder standardisierte Tests?

Wir haben den sechs Stufen der Lesekompetenz geeignete Diagnoseverfahren zugeordnet. Entscheidende Auswahlkriterien sind dabei die Zugänglichkeit und die leichte Handhabbarkeit. Alle von uns vorgeschlagenen Diagnoseverfahren sind erschwinglich und ohne allzu großen Zeitaufwand im Regelunterricht einsetzbar. Die meisten Verfahren lassen sich je nach pädagogischem Ziel als Gruppentest oder (ggf. mit leichter Abwandlung) individuell einsetzen. Testdiagnostisches Spezialwissen ist in keinem Fall erforderlich.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass alle diagnostischen Verfahren eine bestimmte Reichweite, aber auch Grenzen haben. Das Wissen um den jeweiligen Fokus, aber auch die Grenzen eines Verfahrens ist daher zentral, gerade dann, wenn es um eine unterrichtsnahe pädagogische Diagnostik geht. Eine Verabsolutierung einzelner Verfahren oder umgekehrt ihr kategorischer Ausschluss sind fehl am Platze. Auch die Frage, ob individuelle Beobachtung *oder* empirische Messverfahren »besser« seien, erscheint uns deshalb verkürzt. Wir plädieren statt dessen auch hier für ein entschiedenes »Je nachdem«.

Im Schulalltag geht man wahrscheinlich zunächst von eher informellen Verfahren wie der Beobachtung aus, denn man kann (in Abwandlung der Devise von Watzlawick) als Lehrer »nicht *nicht* diagnostizieren«. Unbewusst nehmen wir ständig Eindrücke vom Lernverhalten der Schüler auf und ordnen

sie dann ein; schon dies ist eine Form von - allerdings unstrukturierter und oft willkürlicher - Diagnose. Wenn Beobachtungen intersubjektiv aussagekräftig sein sollen, bedürfen sie einer strukturierten Form und müssen meist mit anderen, objektiveren Verfahren kombiniert werden.

Am Anfang einer reflektierten Diagnose stehen deshalb die Fragen: *Was genau* will ich erfahren? Und *warum* will ich es erfahren? In unserem Konzept bleibt die Beantwortung dieser Fragen in der pädagogischen Verantwortung der einzelnen Pädagogen. Die weiteren Überlegungen sind dann: Was kann das von mir ausgewählte diagnostische Verfahren zur Beantwortung meiner Ausgangsfragen beitragen? Wo muss ich es ergänzen, eventuell auch durch Heranziehung von Experten?

Verantwortlich erscheint uns eine Herangehensweise, die von folgendem Dreischritt ausgeht:

a. Ich habe Vermutungen über die Lesekompetenz meiner Lerngruppe oder einzelner Schüler.

b. Diese Anfangsvermutungen kann ich durch ein gezielt ausgewähltes Diagnoseverfahren fundieren oder auch entkräften.

c. Wenn ich ganz sicher gehen will, muss ich in den meisten Fällen entweder mehrfach untersuchen oder auch Spezialisten hinzuziehen. Punktuell eingesetzte pädagogische Diagnoseverfahren erlauben also eine vorläufige Bestandsaufnahme oder auch »Grobpeilung«, keine empirische Sicherheit. Setzt man sie in diesem Sinne problembewusst und vorsichtig ein, können sie aber den Weg zu gezielten Förderkonzepten entscheidend anbahnen.

Fast alle guten Diagnosematerialien lassen sich übrigens je nach pädagogischer Notwendigkeit sowohl zur Lernstandsermittlung als auch zur Förderung einsetzen. Dies gilt bis zu einem gewissen Grad auch umgekehrt. Übungen zum Augentraining kann man z.B. im ursprünglich gemeinten Kontext zum Trainieren einsetzen, man kann sie aber auch benutzen, um vermutete Störungen im optisch-neuronalen Bereich genauer einzugrenzen. Auch einfache Lesetests wie den »Stolperwörter-Test« kann man in diesem Doppelsinn verwenden. Aus all dem ergibt sich, dass diagnostische Verfahren zum selbstverständlichen pädagogischen Handwerkszeug gehören sollten und in der Obhut verantwortlicher Pädagogen vielseitig und schülerbezogen anwendbar sind. Voraussetzungen sind Förderorientierung und Klarheit über die eigenen Ziele.

Modell zur Einordnung von Entwicklungsschritten zur Lesekompetenz

Stufen der Leseentwicklung	in der Schule einsetzbare Diagnoseverfahren	Übungsmöglichkeiten Trainingsmaterialien
1. Entschlüsselung der Zeichen Kompetenz: Erkennen und Decodieren von Symbolen (Schriftzeichen und Buchstaben) Notwendige skills: z.B. Fixierung, Blickspannerweiterung, Blicksprung	strukturierte Beobachtung (gilt für alle Stufen dieses Modells) optische Testaufgaben zum visuellen Zugriff auf Grafisches/Schriftliches, zur Schreibrichtung, Wortrepräsentation usw. ggf. Fachleute hinzuziehen (gilt für die Stufen 1-4 dieses Modells)	• optische Übungen • z.B. Augengymnastik und Konzentrationsübungen • Übungen zur Lesegenauigkeit Fördermaterial: Lese-Lern-Maschine (Cornelsen) Lesen - das Training. Teil 1 Blicktraining (Friedrich) Diagnostizieren und Fördern (Friedrich Jahresheft 2006 gilt für alle Stufen)
2. Phonologische Bewusstheit Kompetenz: Zuordnung von Zeichen zu Sprachlauten, Synthese zur Lautstruktur > Worterkennung Notwendige skills: Laute assoziieren, Silben segmentieren, Laute zu Worten verbinden	Lautes Vorlesen (ggf. unter vier Augen) Aufgaben zur »Phonologischen Bewusstheit« (Laute assoziieren, Silben segmentieren, Laute zu Worten verbinden) Münsteraner Screening	• Hörverstehensübungen • Vorlesetraining • rhythmische, motorische und spielerische Übungen • »Paired Reading« (s. Universität Frankfurt: Rosebrock, Gold) Fördermaterial: Lese-Lern-Maschine
3. Begriffsbildung Kompetenz: Entschlüsselung und Auffüllen der Zeichenstruktur (Wörter) mit Bedeutung Notwendige skills: Vergleich Wortbild mit Wortspeicher, Bildung von Inferenzen (Zusammenhängen) zwischen Bekanntem und Neuem	strukturierte Beobachtung gezieltes Nachfragen nach Paraphrasen »Vokabellisten« überprüfen Free Recall Protocol	• Texterschließungsverfahren zur aktiven Einbeziehung des Vor-/Weltwissens • »Vokabellisten«/Glossare • reziprokes Lernen nutzen • »lautes Denken« • Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes Fördermaterial: Verstehenshorizonte nutzen (Müller/Roebbelen, Praxis Deutsch Heft Lesestrategien Nr.187/2004)

Fortsetzung

Stufen der Leseentwicklung	in der Schule einsetzbare Diagnoseverfahren	Übungsmöglichkeiten Trainingsmaterialien
4. Leseflüssigkeit (»fluency«) Kompetenz: Schnelles und richtiges Lesen Notwendige skills: Automatisierung des Leseprozesses, Steigerung der Lesegeschwindigkeit	Lesetests in »Lese-Lern- Maschine« (Cornelsen) (auch zur Selbstüberprüfung!) Stolperwörter-Test (Metzen)	Lesen, Lesen, Lesen Fördermaterial: Lese-Olympiade (Bamberger) Lesen - das Training. Teil 2 Leseflüssigkeit (s.o.)
5. Beginnendes Strategisches Lesen Kompetenz: Grundverständnis von Texten Notwendige skills: Erschließen von übergeordneten Sprachstrukturen (Sätze, Textsorten, Aufgabenformate usw.)	Zürcher Leseverständnistest (Kl. 4-6) Salzburger Lesescreening	• unterschiedliche Methoden und Texterschließungs- strategien • Aufgabenformate zu Lesestandards Fördermaterial: Lesen - das Training. Teil 3 Lesestrategien (s.o.)
6. Entwickelte Lesekompetenz Kompetenz: Erfassen von komplexen Zusammenhängen Notwendige skills: Textorganisation, Textbewertung, Textvergleich, Entwicklung von Lösungsmodellen	Beispielaufgaben aus den Bildungsstandards TELL (Schweizer Lesetest) Portfolio-orientierte Verfahren z.B. »self-assessment« für leseschwache Leser in Lese-Lern-Maschine (s.o.) PISA-Aufgaben	• Entwickelte Strategien und Texterschließungsverfahren • Portfolios • Lesetagebücher, Journale Fördermaterial: Rund um Sachtexte f. Kl. 5-9 (Klett)
		Ausführliche Darstellung s. Gessner & Kuhley (2007a), S.64-65 und CD-Rom. Abb. 2

Mit Blick auf das von uns vorgeschlagene »Modell zur Einordnung von Entwicklungsschritten zur Lesekompetenz« (Abb.2, S.215/216) finden sich auf die ersten Stufen bezogen vor allem informelle Verfahren wie die *strukturierte Beobachtung* oder die schon erwähnten *optischen Übungen*. Zunehmend werden diese informellen Verfahren ergänzt oder auf den »höheren« Stufen auch ersetzt durch empirisch orientierte Tests. Bei den entsprechenden Hinweisen für Stufe 1 und 2 (z.B. »Münsteraner Screening«) handelt es sich um Tests für die Grundschule bzw. zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Für den Einsatz in der Mittelstufe sind sie nur in besonderen Fällen geeignet, sie müssen im Bedarfsfall adaptiert werden. In streng definierten Einzelfällen (schwere Lesestörungen, Kinder mit geringen Deutschkenntnissen usw.) können solche Aufgaben, altersgemäß modifiziert, jedoch erste nützliche Anhaltspunkte liefern. Da das Prinzip der Aufgaben leicht erkennbar ist, können sie als exemplarische Anregung dienen.

Die empirisch »geeichten« Testverfahren (Stolperwörter-Test, Zürcher Leseverständnistest, Salzburger Lesescreening u.a.) messen in der Regel Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit und Leseverständnis auf der Satzebene. Diese Tests reichen unterschiedlich weit in die Sekundarstufe hinein oder sind für ältere Leser zumindest hinreichend erprobt. Überwiegend basieren die genannten Verfahren auf dem schnellen Ankreuzen von »Richtig/-falsch«-Items (Stolperwörter, Salzburger Lesescreening), der Zürcher Leseverständnistest bietet eine breitere Palette von Aufgabenformaten. Unser Favorit dabei ist der »Stolperwörter-Test«. Er ist einfach durchzuführen, kostenlos im Internet zu beziehen und inzwischen auch auf Validität überprüft. Wir haben ihn selbst mit sehr unterschiedlichen (Erwachsenen-)Lesergruppen durchgeführt (Studierende, verschiedene Lehrergruppen, Schulleiter usw.) und immer wieder äußerst interessante Ergebnisse und Diskussionen dabei erlebt. Eine unserer Projektschulen hat diesen Test vergleichend zu anderen, offiziell standardisierten Verfahren wie dem Salzburger Lesescreening (SLS) eingesetzt und dabei weitgehend übereinstimmende Ergebnisse erzielt. Eine interessante Variante sind die Tests in der »Lese-Lern-Maschine« (Prammer 2005). Sie sind auch zur Selbsteinschätzung der Schüler geeignet und stehen stellvertretend für einen neuen Trend auf dem Schulbuchmarkt, bei dem solche Self-assessment-Verfahren eine zunehmende Rolle spielen. Trotz der anvisierten Zielgruppe stellen die Lesetests in der

Lese-Lern-Maschine allerdings vergleichsweise hohe Anforderungen an die bereits vorhandene Lesetechnik.

Zur Diagnose des *verstehenden Lesens*, wie es im Wesentlichen der Stufe 6 entspricht, eignen sich dagegen *spezielle Aufgabenformate*, die vor allem die Informationsentnahme und -verarbeitung überprüfen. Seit PISA sind solche Aufgaben sehr populär, Beispiele dafür gibt es sowohl als Download auf der Webseite des Max-Planck-Instituts (<http://www.mpib-berlin.mpg.de>) als auch in den Aufgabensammlungen zu den bundesweiten und länderspezifischen Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten. Auch in die neuen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien findet dieser Aufgabentyp zunehmend Eingang, im Idealfall verbunden mit Portfolio-orientierten Hilfen für die Schüler (z.B. in der »Lese-Lern-Maschine« oder in »Lesen. Das Training«). Solche Aufgaben sind gut geeignet, um die Genauigkeit des Textverständnisses, die erreichte Kompetenzstufe und bei entsprechendem Unterrichtsarrangement auch die Fortschritte im Lernprozess zu ermitteln. Sie basieren auf der PISA-Konzeption der »Reading Literacy« und sind für pragmatische Texte besonders geeignet. Von den üblichen »Fragen zum Text«, die in irgendeiner Form natürlich schon immer zum Unterrichtsrepertoire gehört haben, unterscheiden sie sich vor allem dadurch, dass sie strikt auf der Genauigkeit der Textauswertung insistieren, bevor offenere, diskursive und interpretierende Aufgaben gestellt werden. So verstanden sind sie eine wichtige Ergänzung zu tradierten Verfahren der Textarbeit, bei denen dieses »genaue Lesen und Verstehen« über lange Zeit eher zu kurz gekommen ist. Besonders erwähnt sei in diesem Zusammenhang der Schweizer Lesetest »TELL« (Bertschi-Kaufmann & Schneider 2006), der als standardisierter Test den Anspruch erhebt, über das genaue Textverständnis hinaus auch subjektive Interpretationsleistungen wie die Qualität der inhaltsbezogenen Empathie beschreibbar zu machen und damit auch für literarische Texte geeignet erscheint. Einen grundsätzlich anderen Zugang zur Einschätzung des Textverständnisses erlauben die *Portfolio-orientierten Verfahren*, die den Lesevorgang vor allem für den Leser selbst dokumentieren (Lesetagebücher, Journale usw.). Sie sind zwar keine standardisierten Formen der Diagnose, zur Selbstdiagnose der Lerner und zur Unterstützung selbstständiger Lern- und Leseprozesse sind sie jedoch unverzichtbar. Alle zuletzt beschriebenen Diagnoseinstrumente, von den PISA-Aufgaben bis zum Leseportfolio, greifen allerdings erst auf der Stufe

eines entwickelten Leseverständnisses. Sie geben kaum Auskunft über die Ursachen einer unzureichenden Verstehensleistung, sofern diese im Bereich der basalen Lesefertigkeiten liegen. Bei gravierenden Leseschwächen (stotterndes Vorlesen gibt es sogar in der Oberstufe des Gymnasiums) sollte man also auch bei älteren Schülern auf das genannte »Arsenal« zu den Stufen 1-4 zurückgreifen.

5 Welche Förderansätze und Trainingsmaterialien sind geeignet?

Patentrezepte oder den immer gangbaren »Königsweg« für die Auswahl von Unterrichts-, Förder- und Trainingsmaterialien haben wir leider nicht im Angebot, möchten hier aber Möglichkeiten aufzeigen, wie eine systematische und gezielte Förderung aussehen *könnte*. Dass diese Förderung *gezielt* sein sollte, ergibt sich aus dem oben skizzierten Verständnis von Diagnose als möglichst genauer Beschreibung des individuellen Lernstandes. Fördermaßnahmen müssen auf die ermittelten Stärken und Schwächen der Schüler zugeschnitten sein. Dies erfordert immer eine situative Anpassung und schließt die Übertragung fertiger Konzepte aus unserer Sicht aus.

Grundlinien eines aussichtsreichen Förderkonzepts möchte ich am Beispiel einer Gesamtschule aus Nordhessen (Gesamtschule Niederaula) veranschaulichen; sie gehört zu den Schulen, mit denen wir im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrerbildungsmodells der Universität Kassel zusammenarbeiten. Das Leseförderprojekt dieser Schule existiert seit dem Schuljahr 2006/07 und greift Aspekte aus dem Konzept der IGS Steinwaldschule Neukirchen auf (vgl. dazu auch: Fritz et al. 2007). Dabei wurden die Lesefertigkeiten der Fünftklässler zunächst mit dem »Stolperwörter-Test« überprüft, danach wurden die Schülerinnen und Schüler in klassenübergreifende Gruppen auf drei unterschiedlichen Niveaus eingeteilt. In zwei Unterrichtsstunden pro Woche bekommen alle eine ihren Stärken und Schwächen entsprechende zusätzliche Förderung.

Im Sinne der eingangs genannten Grundsätze hat sich hier eine ganze Schule auf den Weg der Leseförderung begeben. Zwei dezidierte und durchaus brisante Entscheidungen sollen an dieser Stelle deutlich herausgestellt werden: Zum einen werden *alle* Schüler eines Jahrgangs gefördert, allerdings in unterschiedlichen Niveaugruppen und mit entsprechend unter-

schiedlichen Maßnahmen. Es handelt sich streng genommen also um ein Modell der *äußeren Differenzierung*, jedoch nicht mit dem Charakter einer dauerhaften Segregation, sondern eines möglichst passgenauen Angebots. Referenzpunkt bleibt der Regelunterricht, Ziel ist eine möglichst hohe Kompetenz für alle, nur die Wege dorthin sind verschieden. Um- bzw. Aufsteigen, d.h. ein Wechsel der Fördergruppe, ist möglich. Der nachgewiesene Erfolg scheint diesen Weg zu rechtfertigen. Zum anderen betrifft das beschriebene Modell auch eine zweite immer wieder geführte Grundsatzdiskussion: *offene, motivierende Unterrichtsarrangements* versus *angeleitetes Training*. Die Kollegen in Niederaula arbeiten in ihren Fördergruppen ganz selbstverständlich mit beiden Lernformen, allerdings überwiegt in den leseschwachen Gruppen das Training, während bei den lesestarken Schülern projektorientierte Formen der Förderung vorherrschen. Neuere Untersuchungen belegen, dass schwächere Lerner durch die lange Zeit präferierten offenen Unterrichtsformen deutlich weniger gefördert werden als gute Schüler/innen (z.B. Bertsch-Kaufmann & Schneider 2006). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Mädchen offenbar generell mehr von offenen Unterrichtsformen profitieren als Jungen. Die Schweizer Forschergruppe zieht daraus die Konsequenz, dass viele Schüler auch im Hinblick auf die Lesekompetenz ein begleitendes Training brauchen und zu den offenen Unterrichtsformen erst hingeführt werden müssen. Die ideale Förderstrategie mit den besten Ergebnissen scheint auch hier in einer adressatengerechten Mischung zu bestehen. Wir haben deswegen in unserem Überblick bewusst einige neuere *Lesetrainings* dokumentiert. Das von der Schweizer Forschergruppe entwickelte dreiteilige Materialpaket »Lesen. Das Training« hat den Vorteil, dass es alle Kompetenzstufen berücksichtigt, also auch schon im Bereich der basalen Lesefertigkeit einsetzbar ist. Mit gewissen Einschränkungen trifft das auch auf die »Lese-Lern-Maschine« zu. Andere Trainingsmaterialien wie das aus den USA adaptierte Laut-Lese-Verfahren »Paired Reading« sind dagegen sehr gezielt auf bestimmte Stufen des Leselernprozesses zugeschnitten. Weitere Tipps und Materialhinweise können Sie unserer Sammelrezension im Deutschmagazin 1/07 entnehmen (Gessner & Kuhley 2007a, S.64-65), aber auch dort erheben wir keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Stattdessen möchten wir dazu ermutigen, die genannten Materialien zu erproben und sich ein adressengerechtes Angebot selbst zusammen zu stellen. Individuelle

Förderung muss unterschiedlichen Lernwegen Raum lassen und braucht daher die kreative Kombination verschiedener Förderansätze, aber auch eine an Kompetenzen orientierte und auf die jeweilige Lerngruppe bezogene Systematik (vgl. dazu auch Gessner & Kuhley 2006).

Literatur

- Becker, G., Horstkemper, M. u.a. (Hg.) (2006). Diagnostizieren und fördern. Jahresheft Friedrich Verlag. Seelze: Friedrich in Velber.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Maßnahmen - Messungen - Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt, Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Schweizerische Zeitschrift f. Bildungswissenschaften 28(3).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). (2001). PISA 2000, Opladen: Leske + Budrich, 119-120.
- Fritz, J., Stumpf, S. & Wegener, D. (2007). Die ganze Schule liest. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Gessner, E. & Kuhley, H. (2006). Berufsorientiert lesen und schreiben. Deutschmagazin 3/06. München: Oldenbourg, 27-34.
- Gessner, E. & Kuhley, H. (2007a). Materialien zur Förderung der Lesekompetenz ein Überblick. Deutschmagazin 1/07. München: Oldenbourg, 64-65.
- Gessner, E. & Kuhley, H. (2007b). Lesekompetenz diagnostizieren und entwickeln. Deutschmagazin 4/07. München: Oldenbourg, 59-63.
- Sekretariat der KMK (Hg.) (2004). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Neuwied: Luchterhand.
- Sekretariat der KMK (Hg.) (2005). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Neuwied: Luchterhand.
- Spitzer, M. (2006). Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Weinheim: Beltz.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien. Praxis Deutsch 187/04. Seelze: Friedrich in Velber.
- Wittmann, M. & Pöppel, E. (1999). Neurologie des Lesens. In Franzmann u.a. (Hg.). Handbuch Lesen. München: K.G. Saur, 145-223.

Diagnostetests und Lernmaterialien

- Auer, M., Gruber, G. u.a. (2005/2006). Salzburger Lese-Screening (SLZ) für die Klassenstufen 5-8. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bertschi-Kaufmann, A. Hagendorf, P. u.a. (2007). Lesen. Das Training. Velber: Lernbuchverlag/ Erhard Friedrich Verlag.
- Grissemann, H. & Baumberger, W. (2002). Zürcher Leseverständnistest für das 4.-6. Schuljahr. 2. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Mannhaupt, G. (2006). Münsteraner Screening (MÜSC) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Handbuch. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Metze, W., Stolperwörter-Test (www.wilfriedmetze.de).
- Müller, A. & Roebbelen, I. (2004). Verstehenshorizonte nutzen. (Unterrichtsmodell) Praxis Deutsch 187/04. Seelze: Friedrich in Velber.

Internetadressen

- Max-Planck-Institut (PISA-Aufgaben): <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/pisa/>
- Kultusministerkonferenz (Beispielaufgaben zu den Bildungsstandards): <http://www.kmk.org/schul/>
- Testzentrale (Bezugsquelle für die gebräuchlichsten empirischen Tests): www.testzentrale.de



Wie Abschluss-Standards mit Hilfe von Lesecurricula in Sekundarstufenschulen umgesetzt werden können

Horst Paul Kuhley

I Leseförderung: Von der Krise zur Handlungsstrategie

Besonders, wenn es um Lese- und Sprachförderung geht, wird die Diskussion in Deutschland noch immer von den Nachbeben des sogenannten »PISA-Schocks« (Prenzel u.a. 2004) bestimmt. Die Auswertung der zweiten Untersuchungsrunde und die Ergebnisse der PISA-E-Untersuchungen (Prenzel u.a. 2005) haben erneut gezeigt, dass es vielen deutschen Jugendlichen noch immer an den für die Schule und den Beruf notwendigen Grundqualifikationen fehlt, gerade auch hinsichtlich der Schlüsselkompetenz »Lesen«. Nimmt man die - nicht explizit gemessenen - Qualifikationen »Schreiben« und »Sprechen« (im Sinne formaler Kommunikationsfähigkeit) hinzu, lässt sich bei vielen unserer Schülerinnen und Schülern eine insgesamt defizitäre Sprachkompetenz feststellen. Der wissenschaftliche Befund deckt sich in Bezug auf diese Kompetenz nicht nur mit den alltäglichen Erfahrungen im Unterricht, sondern auch mit den kontinuierlichen Beobachtungen (und Forderungen) von Ausbildungsbetrieben.

Als Reaktion auf diesen offenkundigen Missstand haben die Kultusminister der Länder »Bildungsstandards« beschlossen, die für die Hauptfächer die zu erreichenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen definieren (vgl. beispielsweise: KMK 2005). Für diese Bildungsstandards wurde von den Kultusministern ein Paket umfangreicher Änderungsmaßnahmen mit beschlossen, dessen Umsetzung jedoch inzwischen deutlich in Verzug geraten ist. So arbeitet zum Beispiel das Bundesland Hessen nach eigenen Angaben erst ab dem Schuljahr 2004/05 tatsächlich Standard-orientiert. Entsprechende Materialien und Fortbildungsmaßnahmen sind jedoch nur in geringem Maße vorhanden. Die tatsächliche Einführung geschieht indirekt über die Orientie-

rung der Abschlussarbeiten an den Bildungsstandards. Auf diese Weise sollen die Lehrerinnen und Lehrer des Bundeslands dazu gebracht werden, Standard-orientierten Unterricht zu halten.¹ Dieser indirekte Weg zur Einführung von Standards im »Top-down-Verfahren« ist eine nachträgliche Bestätigung dafür, dass die Kritik, die von der Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Renate Valtin, an den Bildungsstandards geübt wurde², in vollem Ausmaß berechtigt ist.

Folgerichtig zeigen die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen wenig Neigung, von sich aus aktiv die Bildungsstandards als integralen Bestandteil ihrer Arbeit zu akzeptieren. Diese Zurückhaltung mag auch darin begründet sein, dass derzeit in vielen Ländern die Bildungsstandards und die Lehrpläne unverbunden nebeneinander existieren. Daraus erklärt es sich, warum im Moment keine andere Umsetzungsstrategie als die über Abschlussprüfungen denkbar ist. Für den alltäglichen Unterricht werden also weiterhin sehr viel mehr Inhalte durch den Lehrplan als »Stoff« gefordert als die, die tatsächlich im Unterricht realisiert werden können. Auf der anderen Seite verlässt man sich darauf, dass die Lehrerinnen und Lehrer für die Vergleichsarbeiten nach der Methode »teaching to the test« Schülerinnen und Schüler gezielt auf die erwarteten Anforderungen (d.h. die Standardaufgaben) vorbereiten. Da sich die Innovationsstrategien der Kultusministerien aller Bundesländer zur Einführung der Standards weitgehend ähneln, muss man leider befürchten, dass diese widersprüchliche »Innovationsstrategie« damit enden wird, dass die Bildungsstandards, obwohl gut gemeint und vielleicht tatsächlich ein Schritt weg von der bildungspolitischen Kleinstaaterei, sich bald auf dem Elefantenfriedhof gescheiterter Projekte wiederfinden, die heutzutage mit dem Wörtchen »Reform« verbunden werden. Andererseits stecken in der Debatte über Kompetenzen und Mindestanforderungen doch einige Potenziale für eine tatsächliche Verbesserung des Unterrichts, die von Kolleginnen und Kollegen dann umgesetzt werden können, wenn sie sich selbst als Subjekte in den Prozess der Innovation einbringen können. Ein solches schulbezogenes

1 s. dazu beispielsweise die Pressemitteilung des Hessischen Kultusministeriums: Mathematik-Kompetenztests in Jahrgangsstufe 8 der Allgemeinbildenden Schulen in Hessen vom 6.3.2007.

2 s. dazu die Stellungnahme der DGLS zum Entwurf der Kultusministerkonferenz zu Bildungsstandards im Fach Deutsch v. 23.4.2004.

und die Kolleginnen und Kollegen ernst nehmendes Konzept, dass an anderer Stelle auch mit weiteren Materialien unterlegt wurde (Gessner & Kuhley 2006), soll hier vorgestellt werden.

Als ein potenziell nützliches Ergebnis der PISA-Debatte ist die tatsächlich an einigen Stellen beginnende Veränderung der Unterrichtspraxis anzusehen. So ist z.B. im Sprachunterricht die Bedeutung von Sachtexten und die Notwendigkeit der Entwicklung funktionaler Lesekompetenz neu ins Blickfeld geraten; damit ist ein bisschen mehr Alltagspraxis in unseren doch oft sehr literarisch orientierten Unterricht (besonders in der Muttersprache, aber auch im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe) eingezogen. Zu den inzwischen auch in weiten Teilen der Lehrerschaft nicht mehr umstrittenen Erkenntnissen gehört auch das Wissen um die Bedeutung von Lernstrategien und von metakognitiven Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, d.h. die Erkenntnis, dass Lese- und Lernprozesse dann erfolgreich sind, wenn die Integration neuer Informationen in vorhandene Wissensstrukturen effizient und möglichst selbstverantwortlich gelingt. Infolge dessen werden an vielen Schulen solche »Methoden« in speziellen Veranstaltungen systematisch »trainiert« (und in einzelnen Lehrplänen gefordert). Allerdings haben diese »Methodencurricula« und »Methodenwochen« einen entscheidenden Nachteil: Schülerinnen und Schüler können die dort isoliert an Beispieltexten erworbenen Verfahren kaum auf den realen Unterricht und schon gar nicht auf Texte aus anderen Fächern übertragen. Deshalb sollte die Anzahl der zu verwendenden »Strategien« im Kollegium abgesprochen werden und die Dauer isolierter »Trainings« verkürzt werden zugunsten einer Integration der gleichen Verfahren in möglichst vielen Fächern. Darüber hinaus ist an die Erkenntnis zu erinnern, dass Lernprozesse dauerhafter sind, wenn es gelingt, lebensweltbezogene Themen zu finden und Aufgaben in für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Anwendungszusammenhängen zu präsentieren, die an ihr Vorwissen anknüpfen. Dies wirkt sich auch auf die Motivation zur Mitarbeit besonders bei der »Risikogruppe« positiv aus: Schülerinnen und Schüler erfahren dann, warum sie etwas lernen sollen und was ihnen das Erlernen der betreffenden Kompetenz ganz konkret »bringt«. Im Unterschied zu vielen Lehrplänen geht ein solcher Ansatz davon aus, dass der Unterricht vornehmlich auf diejenige Kompetenzen abzielen sollte, die im Alltag der Schülerinnen und Schüler und im späteren Berufsleben gebraucht werden.

Diese Kompetenzen kann man dann auch zu recht »Bildungsstandards« nennen, und tatsächlich lassen sich die »offiziellen« Bildungsstandards sogar mit diesem Ansatz vereinbaren. Eine solche Sichtweise auf Standards entlastet die Lehrpersonen von der ständigen Suche nach immer extravaganteren Texten und immer neuen methodischen Kicks. Es geht dann um »Nützlichkeit«, also um die funktionale Bedeutung von Lernanforderungen, die auch noch die notwendigen Zielsetzungen für (Standard-orientierte) Abschlussprüfungen bedienen. Keineswegs soll hier jedoch einer kompletten Umorientierung des Deutschunterrichts nach reinen Nützlichkeitsabwägungen das Wort geredet werden. Kompetenz-orientierter Unterricht ist kein Ersatz für Literaturunterricht, sondern eine Verabredung möglichst vieler Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Fachbereichen an einer Schule, gemeinsam auf als notwendig erkannte Kompetenzen hin zu arbeiten.

Das Thema »Berufsorientierung und Berufsförderung« eignet sich für einen solchen Ansatz besonders gut. Die praktische Bedeutung des Themas muss man wohl kaum erklären: Schülerinnen und Schüler wünschen sich sinnvolle Berufsperspektiven; sie wissen, dass man etwas können muss, um beruflich erfolgreich zu sein, und in der Regel wollen sie entsprechende Kompetenzen auch erwerben. Nur sind die Vorstellungen oft vage, es fehlt an Orientierung, und die pädagogische Herausforderung besteht dann vor allem darin, solches Orientierungswissen sowie das notwendige praktische Know-how schülergerecht und systematisch aufzubereiten.

Lernarrangements zum Thema »Beruf« können fächerübergreifend und projektartig gestaltet werden, wie im Folgenden zu zeigen ist (vgl. unten: »Lebens- und berufsbezogenen Projektideen für Schülerinnen und Schüler von berufsvorbereitenden Klassen«). Daneben erfordern sie eine große Vielfalt unterschiedlicher Aufgabenformate und Textsorten (vgl. Material M 1 im Anh. »Anlässe für das Lesen und Schreiben im berufsbezogenen Unterricht«) und lassen damit individuelles, an Kompetenzen orientiertes Lernen in hohem Maße zu (vgl. Material M 2 im Anh.).

Traditionell gehört das Thema »Berufsorientierung« sicher nicht zu den Schwerpunkten des Deutschunterrichts, genau betrachtet hat es in keinem Fach so recht seinen Ort. Schaut man aber genau hin, enthält es interessante Lernchancen und spezifische Herausforderungen zu den Themen »Lesen und Schreiben«, die gerade im Deutschunterricht ihren Platz haben

sollten: In fast allen Berufen wird heute erwartet, dass man Geschriebenes versteht, Informationen erfassen, recherchieren, situations- und adressatengerecht reden und schreiben kann. Um berufsbezogene Texte inhaltlich zu erfassen, braucht man unterschiedliche Lesestrategien im oben beschriebenen Sinne. Dies alles sind klassische Aufgaben des Deutschunterrichts, und dafür ein systematisches, nach Schwierigkeitsgraden für niedrige und höhere Klassen abgestuftes Kompetenzmodell zu entwickeln, ist eine fachliche und darüber hinaus dann natürlich auch fächerübergreifende Herausforderung.

Viele verschiedene Unterrichts-Bausteine in verschiedenen Fächern zum Thema »Beruf« können so zum Ausgangspunkt eines kleinen Lese- und Schreibcurriculums werden, das auf Standard-bezogene Abschlussarbeiten vorbereitet. Dabei erscheint es empfehlenswert, einerseits zwar eine Zielvorstellung zu den Kompetenzen zu formulieren, die Schüler/innen brauchen, um im späteren Berufsleben erfolgreich bestehen zu können, andererseits aber sehr pragmatisch und schrittweise an der Entwicklung dieser Kompetenzen zu arbeiten. In diesem Sinne sind die folgenden Beispiele vor allem als Anregung zu eigenen, auf die spezielle Schule und Lerngruppe ausgerichteten Kompetenzmodellen zu verstehen. Standards in unserem Sinne können also nicht »von oben« verordnet werden, sondern müssen in einem kommunikativen Prozess innerhalb der einzelnen Schule mit den Kolleginnen und Kollegen entwickelt und auf ihre spezielle Schülerschaft bezogen werden. Das macht die Arbeit so schwierig, und das erklärt auch, warum die Kultusverwaltungen der Länder diesen mühsamen Prozess scheuen.

Der Preis für den Versuch, auf dem »kurzen Dienstweg« die Bildungsstandards »herbeizutesten«, ist bereits absehbar: Man zwingt zum »teaching to the test«, aber »Kompetenzen« im Sinne von übertragbaren Fähigkeiten und »Bildungsstandards« im Sinne von ähnlichen Herangehensweisen an komplexe Probleme lernen die Schülerinnen und Schüler dabei nicht.

II Beruflichkeit als Anlass für Lese- und Schreibförderung

Fälschlicherweise wird oft angenommen, dass das Thema »Beruflichkeit« erst mit der Vorbereitung auf das Betriebspraktikum ansteht. Dabei könnte die Vorbereitung auf die Anforderungen beruflicher Textwelten eigentlich ein grundlegendes »Leitmotiv« der Lese- und Schreibdidaktik in der Schule sein.

Wenn die Beruflichkeit in den Blick kommt, dann oft in kulturpessimistischer Hervorhebung einzelner Kompetenzen. Im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen oft zum Beispiel die Rechtschreibleistungen bei Einstellungstests. Die Fixierung der öffentlichen Debatte auf diesen kleinen Ausschnitt an sprachlichen Kompetenzen, die im Beruf gebraucht werden, muss bei vielen Schulabgängerinnen und Schulabgängern zu Frustrationserlebnissen führen. Sie verengt die bildungspolitische Diskussion in Wirtschaftskreisen, aber auch in der allgemeinen Öffentlichkeit auf einen kleinen Sektor von Fähigkeiten, der zudem keine nachgewiesene Aussagekraft darüber hat, wie die Schulabgänger/innen den Anforderungen des Berufslebens gewachsen sind. Im Gegenteil: Die Forschungsergebnisse von Brügelmann zeigen, dass die Lesefähigkeit der Entscheider bei Einstufungs- und Einstellungsfragen unter Umständen nicht besser ist als die von guten Grundschulern. Hans Brügelmann verglich die Leistungen von Handwerkern und Lehramtsstudierenden im »Stolperwörter«-Lesetest mit den Leistungen von Grundschüler/innen, er kommt in seinem Zwischenbericht zu folgendem Fazit: »Zum Ende der Grundschulzeit erreichen in unserem Test grundlegender Verständnisleistungen je nach Kriterium bereits zwei Drittel bis über 90% der Schüler/innen ein »funktionales« Leseniveau. Das gilt jedenfalls in dem Sinne, dass sie mit Handwerker/innen mithalten können, die sich insofern im Beruf bewährt haben, als sie an einem Meisterkurs teilnehmen« (Brügelmann 2004).

Allerdings hat die Einführung eines Leitmotivs wie »Beruflichkeit« auch zur Konsequenz, dass die Schule besser als bisher auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet: Bewerbungen, Praktikumsberichte, Protokolle, Versuchsbeschreibungen und Präsentationen sind Textformen mit eigenen Regeln, die ohne Übung nicht beherrscht werden können. Es muss darüber hinaus nach den Erkenntnissen der PISA-Studie als sicher angenommen werden, dass mangelhafte Lesekenntnis auch für das Nicht-Verstehen von anderen Aufgabenstellungen verantwortlich ist (Prenzel u.a. 2004, S.131-134). Aus dieser Erkenntnis folgt die zentrale Frage: Wie können unsere Schülerinnen und Schüler mit den notwendigen Kompetenzen ausgestattet werden, um auf dem Weg in das Berufsleben zu bestehen? Das hier vorgeschlagene Kompetenzmodell orientiert sich an möglichen Lese- und Schreibenanlässen für eine später zu erwartende Lebens- und Berufspraxis. Schriftlicher Umgang mit Kunden, das Verstehen von Gebrauchsanweisungen

und Beipackzetteln, die Übersetzung von Informationen aus Fachzeitschriften in allgemein verständliche Erläuterungen für Kunden - all dies sind spezielle berufliche Anwendungsformen von Lese- und Schreibfertigkeit. Im Material M 1 (im Anh.) findet sich ein Raster mit einer je nach Schulsituation zu ergänzenden Auswahl von Textsorten, die in der Vorbereitung auf eine erfolgreiche Berufspraxis relevant sein können.

Aus diesen zu erwartenden Lese- und Schreibanlässen kann man ein Kompetenzmodell im Sinne der Bildungsstandards entwickeln, das sich in Begriffen des »Könnens« formulieren lässt. Kompetenzen sind immer »can-do-statements«, also Formulierungen, in denen die Beherrschung einer konkreten Fähigkeit dargestellt wird. Auf die Anforderungen der Arbeitswelt bezogen, ist es nicht notwendig, dass Absolventen bei ihrem Eintritt ins Berufsleben alle dort vorkommenden Textsorten produktiv beherrschen; in vielen Fällen müssen Texte im Beruf nur rezeptiv bewältigt werden. Ein Extrembeispiel mag diesen Sachverhalt verdeutlichen: Schüler brauchen nicht zu lernen, wie man ein Lohnsteuerformular abfasst; sie sollten allerdings wissen, welchen Zwecken es dient, und sie sollten in der Lage sein, Angaben in ein solches Formular einzutragen. Wir alle wissen, wie schwierig das ist, aber wo sollten sie es sonst lernen?

Ein aktiv berufsvorbereitender Lese- und Schreibunterricht berücksichtigt die berufsbezogenen Schreib- und Leseanlässe, gibt ihnen einen festen Platz im Curriculum und definiert für jede Klassenstufe, welche Kompetenzen angestrebt werden. So ergibt sich ein gestuftes Anforderungsmodell, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Kompetenzzuwachs zu erleben.

In Material M 2 (im Anh.) finden sich Kompetenzbeschreibungen aus den offiziellen Bildungsstandards bezogen auf Abschlussklassen der Mittelstufe (neunte oder zehnte Klasse), die formulieren, was die KMK von Schüler/innen dieser Klasse erwartet.

Im Material M 3 (im Anh.) wird gezeigt, wie diese abstrakten Formulierungen auf die Textsorten bezogen konkrete Fähigkeiten beschreiben, zum Beispiel: *»Ich kann einen Sendebericht auf einem handelsüblichen Fax erzeugen, verstehe die Daten und kann bei Problemen die richtigen Maßnahmen einleiten«*. Darauf müssen sich dann die Unterrichtenden einstellen und entsprechende Lernsituationen schaffen.

III Kompetenz-Training für Bewerbungen und Abschlussprüfungen

Ein wichtiger Teilaspekt der Beruflichkeit in der Schulbildung ist das Bewerbungstraining. Insbesondere in der Vorbereitung von Praktika wird oft geübt, ein Bewerbungsschreiben abzufassen, sich bei einem Vorstellungsgespräch richtig zu verhalten, und manchmal findet sogar ein kleines Training für Einstellungstests in der Schule statt. In diesen drei Situationen spielen sprachliche Kompetenzen für Lesen, Schreiben und Textproduktion neben Verhaltensfaktoren eine entscheidende Rolle. Jugendlichen leuchtet in der Regel der eigene Nutzen gezielter Vorbereitung unmittelbar ein. Bewerbungstraining ist Lese- und Schreibtraining mit intrinsischer Motivation. Der Praktikumsbericht ist darüber hinaus eine Gelegenheit zu eigenständiger Textproduktion, der erhebliche Anforderungen an geplanter und disziplinierter Arbeitsweise stellt. Je nach Basiskompetenz der Schüler/innen kann man offenere oder geschlossener Aufgabenstellungen für einen solchen Bericht stellen. Im Zweifel sollte man sich ohne zu zögern einer vorgefertigten Praktikumsmappe bedienen. Insbesondere leistungsschwächere Schüler/innen sind dankbar für solch eine stark vorstrukturierte Hilfe bei der Texterstellung. In der Auswertung des Praktikums kann aber auch der übliche Praktikumsbericht mit ein wenig Mehraufwand zu einem berufsbezogenen Portfolio erweitert werden, das Schüler/innen die Möglichkeit gibt, ihre Bewerbungsmappe mit einer Darstellung ihrer berufsbezogenen Kompetenzen aufzufüllen. Auf diese Weise können sie ihre Bewerbungschancen verbessern, indem sie konkrete Berufserfahrung und ihre Reflexion dazu dokumentieren. Entscheidend beim Portfolio ist, dass man ihm ansehen muss, dass die Schülerin/der Schüler mit anderen Schülern und Erwachsenen eine Reflexion der Betriebserfahrungen vorgenommen hat. Dieser reflektorische Gehalt unterscheidet das Portfolio von einer gewöhnlichen Sammelmappe (s. Iwan 2004).

In der Vorbereitung auf den Beruf kann man in allen Jahrgängen, spätestens aber nach dem Praktikum, das fächerübergreifende Lernen in Projekten fördern und fordern. Projekte bereiten auf die komplexen Anforderungen des Berufslebens vor. Auch die Schulverwaltungen fordern zunehmend die Einführung von Projektprüfungen, Präsentationen und Methodenschulungen im Unterricht. Standard-bezogene Abschlussprüfungen enthalten oft Elemente projektartiger Aufgabenstellungen. Projektunterricht erfordert

einen hohen Aufwand in der Vorbereitung und Teamarbeit im Kollegium, Verständigung über Ziele mit den beteiligten Kindern und Jugendlichen sowie einen Zeitrahmen, der forschendes und entdeckendes Lernen zulässt. Unten finden sich einige Projektideen, die gleichzeitig das Leitmotiv »Beruflichkeit« repräsentieren und besondere Aspekte zur Lese- und Schreibförderung enthalten. Sie sind als Anregung für eigene Projekte gedacht.

Lebens- und berufsbezogenen Projektideen für Schüler/innen von berufsvorbereitenden Klassen

Nr.	Projekt-Thema	mögliche Aufgabenstellungen	mögliche Lese- bzw. Schreibaufgaben
1	Meins, deins, seins - Umgang mit Eigentum	Erkundung von Gesetzen, Institutionen, Verträgen, Verhalten. Konfrontation mit Gerichtsverfahren usw.	Texte erfassen, Inhalte in eigenen Worten wiedergeben, Interviewfragen formulieren, Präsentation
2	Kostenfallen im Alltag	Handys, Diskos, Autos auf ihre tatsächlichen Kosten untersuchen, Vergleiche anstellen, Besuch von Handyshops usw.	nicht-lineare Texte verstehen, Zahlen in Grafiken umsetzen, Interviewfragen formulieren, Präsentation
3	Ein Arbeitsplatz - Berufsbilder erstellen	Erkundung, Beschreibung, Darstellung verschiedener Berufe aus dem Praktikum für die Klassenkameraden	Untersuchungsaufgaben formulieren, Berichte schreiben, Vorgangsbeschreibungen anfertigen, Grafiken und Illustrationen anfertigen
4	Migranten, Kulturen, Konflikte	Erkundung verschiedener Lebenswelten von Klassenkameraden, Erkundung verschiedener Religionen	fremdartige Texte lesen und verstehen, Nicht-Standardsprache übersetzen, Präsentation von unterschiedlichen Sichtweisen des gleichen Vorgangs
5	Typisch deutsch	Meinungsumfrage unter Passanten oder Mitschülern, Erkundung verschiedener Lebenswelten oder Erkundung von »Hochkultur«, in Deutschland	Beschreibung, Interviewfragen formulieren, kritisches Lesen von Äußerungen zum Thema, Zusammenfassung und Kategorisierung von Äußerungen, Formulieren einer eigenen Stellungnahme, Präsentation

Fächerübergreifender berufsbezogener Projektunterricht ist nur ein Weg unter vielen, um das Lernen des Lesens und Schreibens wieder stärker in der Kultur aller Unterrichtsfächer zu verankern. Das Thematisieren der Beruflichkeit, insbesondere im Zusammenhang mit dem Betriebspraktikum, ist nur ein Mittel unter vielen um das Lesen und das Schreiben mit neuer Motivation zu versehen. Spaß am Sprechen, Lesen und Schreiben zu vermitteln, ist die wichtigste kulturelle Aufgabe der Schule. Diese Basis-Kompetenzen sind entscheidend nicht nur für den späteren Lebensweg der Schülerinnen und Schüler, sondern auch für deren Teilhabe an einem demokratischen Staat.

Sich darum zu kümmern, dass die heutigen Jugendlichen in ihrem Berufsleben nicht beliebiger Manipulation und schwierigen Anforderungen hilflos ausgesetzt sind, sondern ihre beruflichen Aufgaben erfüllen und ihre Rechte als Bürgerinnen und Bürger kompetent wahrnehmen können, ist eine Aufgabe, die weit über den Horizont einer konkreten Schule hinausweist. Die Arbeit an der schulbezogenen Umsetzung von Bildungsstandards ist notwendig; sie ergibt dann einen Sinn, wenn sie die Jugendlichen und ihre Lehrerinnen und Lehrer ernst nimmt und sie nicht »top down« zu ihrem »Glück« zu zwingen versucht. Auf den vorhandenen Kompetenzen der beteiligten Menschen aufzubauen und dieselben Schritt für Schritt zu erweitern, das ist nachhaltiges Lernen in einer zukunftsfähigen Schule.

Literatur

- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hg.) (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (Hg.) (2005). PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Konferenz der Kultusminister (KMK) (2005). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) vom 15.10.2004. Neuwied: Luchterhand.
- Gessner, E. & Kuhley, H. (2006). Lese- und Schreibförderung bei der Berufsvorbereitung in der Sekundarstufe I. Deutschmagazin Nr. 3, Mai/Juni 2006. München: Oldenbourg-Verlag, S.27-31.
- Brügelmann, H. (2004a): http://www.uni-siegen.de/~agprim/stolper.ausw_handw_meistersch04-02-07.pdf
- Iwan, R. (2004). »Wie man schreibend den Weg von der Schule in die Ausbildung finden kann ...«. In G. Bräuer (2004). Schreiben(d) lernen - Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S.71ff.

M 1 Anlässe für das Lesen und Schreiben im berufsbezogenen Unterricht

Bewerbungen	Praktikumsberichte	Protokolle	Versuchsbeschreibungen
Laufmappen	Faxberichte	Vermerke	Arbeitsverträge
Sicherheitshinweise	Vorschriften	Tabellen	Diagramme
Bestellungen			Frachtpapiere
Beschwerden	Zollerklärungen	Steuererklärungen	Fahrpläne
Gebrauchsanweisungen	Datenblätter für Geräte	Beipackzettel	Notizen
Fachzeitschriften	E-Mails	Arbeitszeugnisse	Präsentationen

M 2 Anlässe für das Lesen und Schreiben im berufsbezogenen Unterricht

gemäß den Aufgaben und der Zeitvorgabe einen Schreibplan erstellen, sich für die angemessene Textsorte entscheiden und Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen, ggf. materialorientiert konzipieren

Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen und so wiedergeben, dass insgesamt eine kohärente Darstellung entsteht

Bewerbungen	Praktikumsberichte	Protokolle	Versuchsbeschreibungen
Laufmappen	Faxberichte	Vermerke	Arbeitsverträge
Sicherheitshinweise	Vorschriften	Tabellen	Diagramme
Bestellungen			Frachtpapiere
Beschwerden	Zollerklärungen	Steuererklärungen	Fahrpläne
Gebrauchsanweisungen	Datenblätter für Geräte	Beipackzettel	Notizen
Fachzeitschriften	E-Mails	Arbeitszeugnisse	Präsentationen

formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z.B. sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbung, Bewerbungsschreiben, Protokoll, Annonce/Ausfüllen von Formularen, Diagramm, Schaubild, Statistik

Inhalte auch längerer und komplexerer Texte verkürzt und abstrahierend

M 3 Beispiel für eine mögliche Kompetenzbeschreibung für Berufsförderung in einer 9./10. Klasse

Bewerbungen: Ich kann eine schriftl. Bewerbung für eine Ausbildungsstelle fehlerfrei und formgerecht erstellen. Ich weiß, wie man sich auf ein Bewerbungsgespräch vorbereitet und wie man sich bei einem solchen verhält	Praktikumsberichte: Ich kann genau beschreiben, welche Tätigkeiten ich im Praktikum ausgeübt habe und welche Erfahrungen ich beim Praktikum gemacht habe	Protokolle: Ich kann ein Protokoll zu einem Vorgang oder einem Gespräch erstellen, das alle wesentlichen Informationen enthält	Versuchsbeschreibungen: Ich kann beschreiben, welche Versuchsanordnung einem naturwissenschaftlichen Versuch zu Grunde lag und was die Ergebnisse des Versuchs waren
Laufmappen: Ich weiß, wozu Laufmappen gebraucht werden, und bin in der Lage, Laufvermerke zu verstehen	Faxberichte: Ich kann einen Sendebericht auf einem handelsübl. Fax erzeugen, verstehe d. Daten u. kann bei Probl. d. richtigen Maßnahmen einleiten	Vermerke: Ich kann einen Vermerk zu einem Vorgang verstehen und selbst abfassen	Arbeitsverträge: Ich weiß, was ein Arbeitsvertrag regelt und verstehe die Bestimmungen eines gängigen Mustervertrags
Sicherheitshinweise: Ich verstehe Sicherheitshinweise in Betrieben und kenne die entsprechenden Verhaltensregeln	Vorschriften: Ich verstehe die Gesetze und Vorschriften für Arbeitsverhältnisse	Tabellen: Ich kann mehrspaltige Tab. verstehen, in eig. Worten wiedergeben u. aus vorgegeb. Werten selbst eine Tab. erstellen	Diagramme: Ich kann aus einer Tab. eine Zeichnung (Balken-/Tortendiagr.) erstellen, an d. ablesbar ist, welche Werte wie groß sind.
Bestellungen: Ich kann eine Bestellung für Ersatzteile in einem Brief erstellen			Frachtpapiere: Ich verstehe die Bedeutung von Frachtpapieren u. kann d. wichtigsten Daten in eigenen Worten wiedergeben
Beschwerden: Ich kann eine Beschwerde für den Klassenrat aufschreiben, in der erkennbar ist, weshalb ich das Thema in der Gruppe besprechen will	Zollerklärungen: Ich verstehe den Sinn einer Zollerklärung und kann die notwendigen Angaben für eine Zollerklärung ermitteln.	Steuererklärungen: Ich kann ein Lohnsteuerformular verstehen und mit vorgegebenen Angaben ausfüllen	Fahrpläne: Ich kann anhand eines gedruckten Fahrplans eine günstige Verbindung mit einem öffentl. Verkehrsmittel für die Fahrt zum Arbeitsplatz und zurück heraussuchen
Gebrauchsanweisungen: Ich verstehe die Anweisungen für die Installation eines neuen Computerprogramms oder eines anderen Geräts	Datenblätter für Geräte: Ich kann aus einem Datenblatt für Geräte deren Leistungsdaten erkennen und sie in eigenen Worten wiedergeben	Beipackzettel: Ich kann aus einem Beipackzettel entnehmen, welche Menge d. Medikaments für mein Alter richtig ist, u. ich verstehe die Sicherheitshinw.	Notizen: Ich kann eine Notiz für eine/n Klassenkameradin/en formulieren, aus der man lesen kann, wann ich zu Hause erreichbar bin
Fachzeitschriften: Ich kann einen Artikel zu einem aktuellem Problem aus einer Fachzeitschrift in eigenen Worten wiedergeben	E-Mails: Ich kann an fiktive Kunden e-Mails formulieren, aus denen sie erkennen können, wann ein bestelltes Gerät eintreffen wird	Arbeitszeugnisse: Ich kann die Formulierungen eines Arbeitszeugn. verstehen u. weiß, worauf ich achten muss, wenn ein solches für mich erstellt wird	Präsentationen: Ich kann ein schwieriges Thema aus meinem Interessengebiet so darstellen, dass die and. Schüler/innen die notwend. Infos bekommen



Was kann das Leseportfolio im offenen Unterricht leisten?

Elfriede Schmidinger

»Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung des/der Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.« (Häcker nach Paulson 2006, S.36)

Portfolios wird im deutschen Sprachraum im letzten Jahrzehnt immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Dies ist einerseits an der steigenden Zahl der Publikationen zu diesem Thema abzulesen, andererseits auch an ersten Erhebungen im Rahmen von wissenschaftlichen Studien zur Zahl der Lehrer/innen, die Portfolios in ihrem Unterricht einsetzen (vgl. Andexer, Paschon, Thonhauser 2001). Diese zeigen, dass Portfolios von der Grundschule bis zu den Universitäten, insbesondere auch in der Lehrerbildung, in Verwendung sind (vgl. Kraler 2007). Die Entwicklung der nationalen Versionen des Europäischen Sprachenportfolios, die in manchen Ländern verpflichtend zu führen sind, unterstützte die Verbreitung.

Dies ist erfreulich, da es als ein Hinweis auf didaktische Veränderungen des Unterrichts einschließlich der Leistungsbewertung in Richtung stärkerer Individualisierung mit offenen bzw. erweiterten Lehr- und Lernformen gesehen werden kann. Gerade diese Unterrichtsformen gehören heute noch nicht zum gesicherten Methodenrepertoire unserer Lehrerschaft. Dieser Befund findet sich auch in den internationalen Leistungsvergleichstudien wie PISA als eines der Wirkfaktorenbündel für die nicht optimalen Ergebnisse in Österreich und Deutschland. Evaluationsstudien von Portfolios zeigen, dass Portfolios aber nur dann ihre Funktionen voll erfüllen, wenn entsprechende

Qualitätskriterien für offenen Unterricht eingehalten werden (vgl. Hofmann 2006; Schmidinger 2006 und 2007a). So gesehen dienen Portfolios auch zur Qualitätssicherung eines offenen Unterrichts.

Welchen Unterricht erfordern Portfolios?

Für den Unterricht, in dem Portfolios ihre Stärken entfalten können, lassen sich nachstehende Orientierungspunkte markieren, die in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander stehen (vgl. Schmidinger 2006 und 2007c; Winter 2007). Es finden sich daher bei den einzelnen Qualitätskriterien Querverweise.

■ *Ermöglichung und Unterstützung selbstbestimmten und selbst-gesteuerten Lernens.* Der Unterricht muss für die Schüler/innen Freiräume für selbstbestimmte Aktivitäten sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung und Evaluierung ihres Lernens enthalten (vgl. Hofmann 2000, S.155). Diese Forderung findet sich heute in den meisten Lehrplänen, obwohl Unterricht per se durch die Ziel-, Inhalts- und Methodenvorgaben in den Lehrplänen fremdbestimmt ist. Trotzdem lassen sich solche Freiräume durch das Angebot von Wahlmöglichkeiten innerhalb einzelner Unterrichtseinheiten (z.B. freie Themenwahl bei der Bearbeitung von bestimmten Zielen), durch die Einbeziehung der Schüler/innen bei der (Jahres-)Planung, durch Projektunterricht und komplexe alltagsnahe, oft fachübergreifende Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Bearbeitungen zulassen, u.a.m. aufmachen. Damit kann erreicht werden, dass die gewählten Inhalte und Aufgaben für die Schüler/innen inhaltlich bedeutsam sind, eine wichtige Bedingung für intrinsische Motivation. Gleichzeitig wird ein hohes Maß an *Schülerorientierung* erzielt.

■ *Stärkere Individualisierung des Unterrichts und der Beurteilung*
Macht man selbstbestimmtes und selbst gesteuertes Lernens möglich, so führt dies auch nahezu zwingend zu einer stärkeren Individualisierung des Unterrichts, da sich Schüler/innen bei entsprechenden Freiräumen auf Grund ihrer unterschiedlichen Interessen und Leistungsfähigkeiten für Aufgabenstellungen mit verschiedenen Inhalten, Schwierigkeitsgraden, Arbeitsformen, Hilfestellungen u.a. entscheiden werden. Die daraus entstehenden individuellen Lern- und Arbeitsergebnisse wie üblich nach der Sozialnorm - also durch den Vergleich der Schülerarbeiten - zu beurteilen, fällt dabei auf Grund ihrer Unterschiedlichkeit schwer. Es rückt die Sachnorm - der Grad der Erreichung

der Lernziele - oder die Individualnorm - der individuelle Lernfortschritt - in der Bewertung der Schülerarbeiten in den Vordergrund.

■ *Regelmäßige Verwendung von offenen Lernformen*

Individuelles Lernen erfordert freie Arbeitsphasen bzw. den Einsatz offener Lernformen. Offener Unterricht ist nicht von vornherein qualitativ. Wie vorher beschrieben, müssen in ihm die Lerninhalte für die Schüler/innen bedeutsam sowie eine die jeweiligen Lernvoraussetzungen berücksichtigende Differenzierung der Ziele, Aufgaben und Sozialformen gegeben sein. Darüber hinaus müssen die Schüler/innen über entsprechende Lernstrategien verfügen, zu deren Erwerb der Unterricht Gelegenheit geben muss. Dazu gehören auch die Selbstkontrolle des gesamten Lernverlaufs und dessen Ergebnisse. Die Selbstkontrollen ermöglichen den Schüler/innen erst die Selbststeuerung ihres Lernens.

■ *Explizite Zielorientierung des Unterrichts*

Ein weiteres Qualitätskriterium für offenen Unterricht, in dem Portfolios (lern-) wirksam werden können, ist, dass den Schüler/innen bereits bei Beginn eines Lernprozesses die Lernziele klar sind. Damit können sie auch ihr Lernen selbst steuern, kontrollieren und -bewerten, ein Qualitätskriterium für offenen Unterricht, das bereits genannt wurde. Zielerreichendes Lernen, also dass möglichst alle Schüler/innen die Ziele erreichen, wenn auch auf verschiedenem Niveau, sollte ein wesentliches Anliegen der Lehrer/innen sein, die Portfolios in ihren Unterricht integrieren möchten.

■ *Verbindung von Lernprozess und -ergebnis*

Im Unterricht müssen die Schüler/innen immer wieder angeregt werden, ihr Lernen zu reflektieren. Damit wird, wie mit formativen Lernkontrollen auch, der Zusammenhang von Lernprozess und -ergebnis deutlich. Korrekturen im Lernprozess - wenn notwendig - werden möglich, die zu besseren Lernergebnissen führen. Das Reflektieren fällt den Schüler/innen leichter, wenn sie - ihr Lernergebnis vor Augen - rückblickend überlegen, wie dieses zustande gekommen ist, was ihnen dabei geholfen hat, welche Schwierigkeiten sie erlebt und wie sie diese bewältigt haben. Dabei werden ihnen ihre Lernstrategien bewusst, die sie damit auch weiter entwickeln können. Auf diese Weise erwerben sie ihre Lernkompetenzen. Diese Reflexionen beinhalten die oben angeführten Selbstkontrollen des Lernverlaufs und die Selbsteinschätzungen der Qualität ihres Lernergebnisses.

Was ist ein Leseportfolio?

Entsprechend der eingangs zitierten Definition von Häcker ist das Leseportfolio ein Ordner, in dem die Lernenden ihre als »Beweismittel« ausgewählten Arbeiten einordnen, um zu zeigen, dass sie bestimmte Leseziele erreicht haben oder an welcher Stelle sie auf dem Weg zu diesen Zielen stehen. Im Leseportfolio werden damit die eigenen individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen im Bereich des Lesens vom Kind oder Jugendlichen selbst dokumentiert und - wie später gezeigt - auch reflektiert.

Als Lernbeweise werden alle selbständig produzierten »Reaktionen« der Schüler/innen auf Gelesenes oder Gehörtes aus dem Unterricht aller Unterrichtsgegenstände - nicht nur des Leseunterrichts - gesehen, aber auch außerschulisch entstandene Produkte, wie ein schriftlicher Bericht über eine privat besuchte öffentliche Autorenlesung oder eine Aufzeichnung eines Gedichtvortrags bei einer Familienfeier. Damit wird der Zusammenhang des schulischen und außerschulischen Lernens bewusst gemacht und reflektierbar. Lernbeweise können schriftliche (bearbeitete oder selbst erstellte Texte, wie Lesespiele, Arbeitsblätter, Zusammenfassungen, Leporellos, Projektbücher), grafisch/bildlich gestaltete Produkte (Zeichnungen, Malereien, Collagen, Skizzen, Fotos usw.) sowie Ton- oder Bildaufzeichnungen (Hörspiele, Rollenspiele, Erzählkassetten usw.) sein. Die Schüler/innen sollten in einem individualisierenden Unterricht nicht nur den zu lesenden Text selbst wählen dürfen, sondern auch die Form und die Art und Weise, wie sie ihren Lesenaachweis gestalten, um so ihre persönlichen Interessen und Stärken bei ihrer Lernarbeit einsetzen zu können.

Als Ziele werden den Leseportfolios die vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, vormals bm:bwk) entwickelten Bildungsstandards für den Bereich Deutsch/Lesen auf der vierten bzw. achten Schulstufe zugrunde gelegt. Bildungsstandards sind normative Vorgaben, die den Lehrerinnen und Lehrern die Kernziele für ihre pädagogische Arbeit verdeutlichen. Vom BMUKK werden sie aber vor allem auch als Grundlage für die Entwicklung von »Standardüberprüfungen« gesehen, mit denen in Zukunft jährlich 30 Prozent zufällig ausgewählter Klassen der vierten und achten Schulstufe hinsichtlich der Standarderreichung zur besseren Steuerung des Bildungssystems getestet werden sollen.

Wie in den beiden folgenden Beispielen zu sehen ist, sind die Bildungsstandards sehr abstrakt:

»Standard 1: Die Lesemotivation und das Leseinteresse festigen und vertiefen
Die Kinder

- hören beim Vorlesen interessiert und bewusst zu,
- interessieren sich für Texte und Bücher.«

(In bm:bwk, Bildungsstandards für Deutsch, 4. Schulstufe, 2.2, 2006, S.24)

»Standard 8: Medienangebote nutzen

- Bücher und Medien möglichst eigenständig auswählen und nutzen
- in Bibliotheken und im Internet recherchieren.«

(In bm:bwk, Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe, 10/2006, S.8)

Um die Bildungsstandards erreichen zu können, muss der Unterricht daher auf allen Schulstufen entsprechende Lernmöglichkeiten bieten. Mit je einem Leseportfolio für die Grundschule und Sekundarstufe I erhalten die Lehrer/innen nun Instrumente, die ihnen während der gesamten Grundschule (erste bis vierte Schulstufe, siehe Schmidinger, Loidl, Steffan, Pilotfassung 2006) und Sekundarstufe I (fünfte bis achte Schulstufe, siehe Schmidinger u.a. in Erscheinung) helfen, ihren Unterricht explizit auf die Lesebildungsstandards auszurichten. Die Testungen am Ende der Grundschule oder Sekundarstufe I können in diesem Fall den mit den Leseportfolios erreichten positiven Unterrichtserfolg evaluieren.

Wie wird mit dem Leseportfolio gearbeitet?

Die Leseportfolios enthalten Registerblätter, die den Schüler/innen helfen sollen, ihre Lesekompetenzbeweise standard-, also zielbezogen, einzuordnen. In der Regel findet sich je ein Lesebildungsstandard auf den Registerblättern des Leseportfolios. Für diesen Zweck wurden die Lesebildungsstandards von den Autorengruppen in die für die Grundschule bzw. Sekundarstufe I (alters-)gemäße Sprache »übersetzt«. In dieser Form haben die Schüler/innen und ihre Lehrer/innen das Endziel des Leseunterrichts der Grundschule bzw. der Sekundarstufe I immer vor Augen.

Medien nutzen

Hier kannst du folgende Arbeiten einordnen:

Dir begegnen täglich viele verschiedene Medien, wie Zeitungen, Bücher, Internet, SMS, Fernsehen, Radio ...

In diesen Teil gibst du deine ausgewählten Arbeiten, die zeigen,

- wie du diese Medien verwendest
 - wie du zu einem Thema oder einer Aufgabe selbstständig in der Bibliothek oder im Internet passende Informationen findest und
 - sie für deine Unterhaltung und Arbeit nutzt.
-

Abb. 1: Text der Vorderseite des Registerblattes zum oben zitierten Lesebildungsstandard Deutsch/Lesen, 8. Schulstufe, »Medienangebote nutzen« (in: Schmidinger u.a., in Erscheinung)

Auf Grund ihrer Abstraktheit - auch in der Schülersprache - müssen die Bildungsstandards für die jeweilige Unterrichtsarbeit auf den verschiedenen Schulstufen von den Lehrer/innen - am besten gemeinsam mit den Schüler/innen - konkretisiert und mit den Schüler/innen vereinbart werden. Diese konkretisierten Ziele werden auf den jedem Registerblatt zugeordneten Selbstreflexions- und Rückmeldebogen eingetragen. Darüber hinaus können bzw. sollen sich die Schüler/innen auch persönliche Ziele für ihre Portfolioarbeit setzen, die ihren Interessen oder anderen ganz persönlichen Motiven entspringen. Auch diese trägt die Schülerin, der Schüler auf diese Bögen ein (Abb. 2). Dadurch kann einerseits der Leseunterricht noch stärker individualisiert werden, andererseits erwerben und festigen die Schüler/innen damit eine wichtige Teilkompetenz ihrer persönlichen Lernkompetenz: sich selbstständig Ziele für die eigene Lernarbeit zu setzen. Das Modell dazu erfahren sie im Unterricht bei den oben angeführten Zielvereinbarungen mit ihrer Lehrperson. Wesentlich ist, dass damit die für die Portfolioarbeit wie für einen qualitätvollen offenen Unterricht notwendige Zielorientierung bzw. -klarheit gesichert ist.

Meine Aufgabe war:

Überlege, welche der vereinbarten und persönlichen Ziele zu deiner Aufgabe passen. Schätze ein, wie gut du diese in deiner Arbeit erfüllt hast! Vielleicht passt auch eines der möglichen Ziele.

Medien nutzen	Ich kann ...	😊	😐	☹️
	1. in verschiedenen Medien (Internet, Lexika ...) Informationen suchen.			
	2. die gefundenen Informationen für meine Arbeit nutzen.			
	3. zeigen, welche Rolle die Medien in meinem Leben spielen (Berichte von Autorenlesungen, Kino-, Theater- und Ausstellungsbesuchen, Fernseh- und Radiosendungen ...).			
	4. mich in einer Bibliothek selbstständig zurechtfinden sowie sie für meine Unterhaltung und Arbeit benützen (LesePASS, Bibliotheksplan ...).			
Vereinbarte Ziele				
Persönliche Ziele				

Rückmeldung der/des

Kopiervorlage

Die Aufgabe war:

Medien nutzen	Du kannst ...	😊	😐	☹️
	1. in verschiedenen Medien (Internet, Lexika ...) Informationen suchen.			
	2. die gefundenen Informationen für deine Arbeit nutzen.			
	3. zeigen, welche Rolle die Medien in deinem Leben spielen (Berichte von Autorenlesungen, Kino-, Theater- und Ausstellungsbesuchen, Fernseh- und Radiosendungen ...).			
	4. dich in einer Bibliothek selbstständig zurechtfinden sowie sie für deine Unterhaltung und Arbeit benützen (LesePASS, Bibliotheksplan ...).			
Vereinbarte Ziele				
Persönliche Ziele				

Abb. 2: Text der Vorderseiten eines Selbstreflexions- und Rückmeldebogens zum Bildungsstandard Deutsch/Lesen, 8. Schulstufe »Medienangebote nutzen« (in: Schmidinger u.a., in Erscheinung)

Die Schüler/innen sind angehalten, zu jedem Produkt, das sie für ihr Portfolio auswählen, einen Selbstreflexionsbogen zu bearbeiten und sich nach Möglichkeit eine Rückmeldung entweder von ihrer Lehrperson oder von einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler, aber auch von einem Elternteil oder einer anderen Person einzuholen. Um die Zuordnung des jeweiligen Bogens zu einer bestimmten Schülerarbeit zu ermöglichen, ist Platz vorgesehen, auf dem die Schüler/innen ihre Arbeit anführen bzw. kurz beschreiben. Auf jedem Selbstreflexionsbogen sind zum entsprechenden Bildungsstandard Can-do-Statements als Beispiele für die konkretisierten Ziele aufgelistet, die ebenfalls von den Autorengruppen erarbeitet wurden. Die Can-do-Statements beschreiben in der »Ich kann-Form« die Teilkompetenzen als von den Schüler/innen aktiv angestrebte Teilziele, die sie zu einem bestimmten Standard erwerben sollen.

Zur Einschätzung der Zielerreichung, die die Schüler/innen mit ihrer ausgewählten Arbeit beweisen wollen, findet sich eine dreistufige Skala. Alle drei Stufen bezeichnen verschiedene Grade der Zielerreichung. Eine negative Einschätzung - also Nichterreichung des Zieles - ist nicht vorgesehen. In einem solchen Fall muss im Sinne zielerreichenden Lernens noch zusätzliche Arbeit investiert werden. Erst die weiterentwickelte Arbeit oder eine neue kann in das Portfolio aufgenommen werden. Auch darin drückt sich die Stärkenorientierung des Portfoliokonzeptes aus. Im Leseportfolio werden nur Kompetenzen dokumentiert und nicht das »Nichtkönnen«.

Diese Qualitätseinschätzungen sind Anlass, den jeweiligen Lernprozess und die angelegten Gütemaßstäbe zu reflektieren. Auf der Rückseite der Selbstreflexionsbögen ist Raum für solche »freie Reflexionen«, für die entsprechende Impulse angeführt sind (Abb. 3). Welche Form der Selbstreflexion gewählt wird, die kriterienbezogene Einschätzung, die freie Formulierung oder eine Kombination beider, wird im Unterricht entschieden. Die kriterienbezogene Reflexion ist auch als eine Hilfestellung beim Erwerb der Reflexionskompetenz gedacht und kann damit als erste Stufe der Reflexion gesehen werden.

Meine Aufgabe war:

Was mir wichtig ist:

Warum habe ich diese Arbeit in mein Portfolio aufgenommen?

Was ist mir besonders gut gelungen? Warum?

Was ist mir schwer gefallen? Warum?

Was ist mir sonst noch wichtig?

Abb. 3: Text der Rückseite der Selbstreflexionsbögen (in: Schmidinger u.a., in Erscheinung)

Die Rückmeldebögen sind in derselben Art gestaltet. Statt der »Ich kann-Statements« sind die entsprechenden »Du kannst-Formulierungen« angeführt. Damit man sehen kann, von wem die Rückmeldung stammt, ist Platz für den jeweiligen Namen vorgesehen. Die Rückseite bietet Raum für schriftliche Anmerkungen des jeweiligen Rückmelders bzw. der Rückmelderin. Auch die bearbeiteten Rückmeldebögen werden zum entsprechenden Lesenachweis in das Portfolio aufgenommen.

Die Leseprodukte mit den dazugehörigen Selbstreflexions- und Rückmeldebögen bilden die Grundlage für individuelle Portfoliogespräche des Portfoliobesitzers bzw. -besitzerin mit dem jeweiligen Rückmelder (Lehrperson, Mitschüler/in, Eltern u.a.). Inhalte der Portfoliogespräche sind der Austausch der Qualitätseinschätzungen und damit der Gütemaßstäbe und deren Begründungen, vor allem bei diskrepanten Einschätzungen. Ziel ist, die Bewertung des anderen verstehen zu können, ohne eine Einschätzung als richtig oder falsch zu qualifizieren. Weitere Gesprächsinhalte sind die Anregung von persönlichen Lernzielen, die Reflexion der Lernstrategien sowie die Planung und Beratung der weiteren Lernarbeit: Welche Lernstrategien haben sich bewährt und sollen in Zukunft beibehalten oder ausgebaut werden? Welche Fehler sollten bei nächsten Arbeiten vermieden werden?

Die Portfoliogespräche unterstützen damit die Selbstreflexion und bilden eine weitere Hilfestellung beim Aufbau einer angemessenen Reflexionskompetenz. Die regelmäßige Auseinandersetzung der Lehrperson sowohl mit den aktuellen Leseergebnissen, als auch mit den vorhergehenden

Arbeits- bzw. Lernprozessen einer Schülerin bzw. eines Schülers in den Portfoliogesprächen ist wahrscheinlich die stärkste Unterstützung, die ein Lerner im Unterricht erhalten kann und erklärt u.a. die besonderen Leistungen, die mit der Portfolioarbeit erreicht werden können. Anfänglich werden diese Reflexionen und Rückmeldungen nur mündlich in den Portfoliogesprächen erfolgen, bis eine entsprechende Reflexions- und Feedbackkultur eingeübt ist bzw. bis die Schulanfänger auch eine gewisse Lese- und Schreibkompetenz entwickelt haben.

Die Registerblätter zu den Lesebildungsstandards bilden mit den Kopiervorlagen für die dazugehörigen Selbstreflexions- und Rückmeldebögen den Kern des Leseportfolios. Darüber hinaus enthält es noch weitere Registerblätter und Kopiervorlagen, die die Portfolioarbeit unterstützen können. Zum Registerblatt »Das bin ich« sollen Texte, Collagen oder andere kreative Formen eingeordnet werden, in denen sich das Kind oder der Jugendliche jährlich als Leser/in vorstellt. Der Vergleich dieser Texte über die Jahre zeigt in der Beschreibung der jeweiligen Lesevorhaben, -schwerpunkte, -vorlieben usw. die Entwicklung der Lesekompetenzen, aber auch die der Leserpersönlichkeit. Auch die Briefe an die Leser/innen des Portfolios, die sogenannten cover letters, werden hier eingeordnet, die die Schüler/innen jeweils am Ende des Zeitraumes, in dem das Portfolio zu führen war (z.B. Halbjahr, Schuljahresende, Projektende) mit ihren Überlegungen zum Portfolioinhalt schreiben. Dabei reflektieren sie zusammenfassend - als »Lesehilfe« für die Leser/innen - noch einmal verschiedene Aspekte ihrer Portfolioarbeit, wie Zweck, getroffene Vereinbarungen, Zielerreichung, Auswahlgesichtspunkte bei bestimmten Leseprodukten, Arbeitsweise bzw. Lernstrategie, Lernzuwachs, ihre Stärken und Schwächen.

Zum Registerblatt »Lesekompetenzprofil« ist eine Kopiervorlage für ein Schwerpunktprofil eingeordnet, das vom Kind oder Jugendlichen selbst auf Grund der eigenen Selbsteinschätzungen erstellt werden kann. Das Schwerpunktprofil gibt eine Übersicht, zu welchen Lesebildungsstandards Arbeiten im Portfolio enthalten sind und welche Qualität diese nach der Selbsteinschätzung der Schüler/innen haben. Es kann natürlich auch zusätzlich ein Lesestandardprofil auf der Grundlage der Lehrereinschätzungen auf den Rückmeldebögen erstellt werden. Beide zeigen der Lehrperson, ob und in welchen Standardbereichen individuelle Förderungen notwendig sind. Als Letztes ist

in den Leseportfolios das Registerblatt »Leseliste« mit Kopiervorlagen für eine vorstrukturierte Leseliste und für einen Leseplan enthalten, die die Schüler/innen führen können. Der Leseplan ist ein mitwachsendes Inhaltsverzeichnis des Leseportfolios.

Die Titelseite des Leseportfolios kann vom jeweiligen Besitzer bzw. Besitzerin selbst gestaltet werden, um die Individualität jedes Portfolios schon äußerlich auszudrücken. Die Leseportfolios werden mit der Arbeitsanleitung für die Schüler/innen »*Das 1x1 der Leseportfolioarbeit*« und mit Hinweisen für die Lehrer/innen »*Wie wird mit dem Leseportfolio im Unterricht der Grundschule/der Hauptschule und AHS-Unterstufe gearbeitet?*« ergänzt.

Welche Funktionen können die Leseportfolios erfüllen?

Wie jedes Portfolio kann auch das Leseportfolio verschiedene Funktionen erfüllen. Die Lehrperson entscheidet gemeinsam mit ihren Schüler/innen, für welchen Zweck das Leseportfolio in ihrem Unterricht eingesetzt wird. Es können auch mehrere Funktionen gleichzeitig verfolgt werden. Folgende Möglichkeiten stehen zur Wahl:

- Didaktischer Lernbegleiter während der gesamten Grundschule und Sekundarstufe I beim Erwerb der Lesekompetenz und bei den in diesem Zusammenhang zu erwerbenden Lernkompetenzen, die das Lernen auch in allen anderen Gegenständen unterstützen bzw. verbessern (*Lehr-Lern-Instrument*).
- Grundlage für die Erstellung individueller Fördermaßnahmen (*Diagnoseinstrument*).
- Sichtbarmachen der Lernfortschritte (*Entwicklungsinstrument*).
- Mögliche Grundlage für die Beurteilung der Leseleistungen des Kindes z.B. im Rahmen der Beobachtung der Mitarbeit (*Leistungsfeststellungsinstrument*).
- Alternative Beurteilungsform (*Beurteilungsinstrument*).
- Unterstützung der Umsetzung des *Unterrichtsprinzips Leseerziehung* auf den ersten acht Schulstufen.
- Unterstützung der Einführung und *Implementation der Bildungsstandards* sowohl in deren Pilotphase als auch danach.

Evaluation der Leseportfolios

Die Entwicklung je eines Leseportfolios für die Grundschule und die Sekundarstufe I erfolgte in einem mehrjährigen Projekt von zwei Autorengruppen unter der Leitung von Schmidinger im Rahmen der Aktion LESEFIT des BMUKK in Kooperation mit dem österreichischen Buchklub der Jugend. Die Pilotfassung für die Sekundarstufe I wurde im Schuljahr 2004/05, für die Grundschule von 2004 bis 2006 entwickelt. Die Erprobung der Pilotfassung des Leseportfolios für die Sekundarstufe I erfolgte im Schuljahr 2005/06. Das Grundschulleseportfolio ist seit dem Sommersemester 2007 in Erprobung, die im Sommersemester 2008 abgeschlossen wird.

An der Pilotierung nahmen österreichweit 35 Klassen der Sekundarstufe I (Hauptschul- und AHS-Unterstufenklassen) und 108 Grundschulklassen teil, dessen Lehrer/innen sich freiwillig zur Verfügung stellten. Sie erhielten dafür die Pilotfassungen für ihre Schüler/innen kostenlos vom BMUKK. Die unterschiedliche Beteiligung in den beiden Bereichen ergab sich auf Grund der verschiedenen Ausschreibungsstrategien der beiden Abteilungen des BMUKK. Die Klassen verteilten sich über alle Schulstufen des jeweiligen Schulbereichs.

Die Evaluation der Pilotierungen, dessen Ergebnisse die Grundlage für die Überarbeitung der Pilotfassungen durch die Autorengruppen sind, übernahm das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (bifie, vormals Zentrum für Schulentwicklung). Es verfolgt dabei einen triangulären Methodenansatz. Das bedeutet, dass mehrere Datenquellen, Messzeitpunkte, Theorieansätze und Methoden zur Absicherung der Ergebnisse verwendet werden. So wurden sowohl die Schüler/innen, als auch die Lehrer/innen und ihre Schulleiter/innen mit für jede Gruppe speziell entwickelten Fragebögen zu zwei Zeitpunkten, vor Einführung der Leseportfolios und am Ende der Pilotphase, befragt. Zusätzlich wurde eine Stichprobe von drei Portfolios pro Klasse von der Autorengruppe mit einem Kriterienraster analysiert. Bei einer Abschlussveranstaltung, bei der die Evaluator/innen und Autor/innen anwesend waren, tauschten sich die Pilotlehrer/innen über ihre Erfahrungen mit dem Leseportfolio aus.

Die Ergebnisse, die zum Zeitpunkt des Schreibens dieses Beitrages erst für das Sekundarstufenleseportfolio vorliegen, zeigen, dass die Pilot-

lehrer/innen hohe Erwartungen an dessen Einsatz knüpften (vgl. Svecnik, Grabensberger 2006; Schmidinger 2007a). Diese hohen Erwartungen konnten nicht ganz erfüllt werden. Die Pilotlehrer/innen schätzten es zwar als geeignetes Instrument für einen individualisierenden und motivierenden Leseunterricht ein, auch wenn die Schüler/innen Verständnisprobleme bei den in der Pilotfassung vom BMUKK übernommenen Can-do-Statements auf den Selbstreflexions- und Rückmeldebögen hatten. Daher wurden die Selbstreflexionsbögen nicht im vorgesehenen Ausmaß verwendet. Auch die Lehrer/innen kamen nicht mit allen Standardformulierungen des BMUKK zurecht.

Auf Grund dieser Ergebnisse wurde das gesamte Leseportfolio für die Sekundarstufe I sprachlich überarbeitet und grafisch aufgelockert (vgl. die Abb. 1, 2 und 3 aus der überarbeiteten Fassung). Diese Fassung wurde auch der Approbationskommission vorgelegt, die das Leseportfolio als zusätzliches Lernmittel für alle Schulstufen der AHS-Unterstufe und der Hauptschule bereits approbierten.

Es ist zu hoffen, dass nach Veröffentlichung viele Lehrer/innen die Leseportfolios zur stärkeren Individualisierung ihres Leseunterrichtes einsetzen werden, um die in den Bildungsstandards geforderten Lesekompetenzen bei ihren Schüler/innen nachhaltig zu entwickeln. Die angeführten Evaluationsergebnisse lassen vermuten, dass das bloße Angebot der Leseportfolios dazu nicht ausreichen wird (vgl. Schmidinger 2007a). Begleitung und Unterstützung durch entsprechende Fortbildungsangebote, die Wertschätzung einer solchen Lehrerarbeit durch das schulische Umfeld (Schulleitung, Schulaufsicht und Eltern) und durch die Öffentlichkeit sowie die Anpassung der Rahmenbedingungen an einen solchen Unterricht müssen dazu überlegt und gewollt werden. Eine erste Anpassung ist in Österreich mit der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl auf 25 ab Herbst 2007 schon erfolgt.

Literatur

- Andexer, H., Paschon, A. & Thonhauser, J. (2001). Erfahrungen mit Portfolios in Österreich. Universität Salzburg.
- Bm:bwk (10/2006). Bildungsstandards in Österreich. Bildungsstandards -Deutsch, 8. Schulstufe. Wien.
- Bm:bwk (2/2006). Bildungsstandards für Deutsch, 4. Schulstufe. Version 2.2. Wien.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2004). Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2004a). Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hg.). Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer, 33-39.
- Hofmann, F. (2000). Aufbau von Lernkompetenzen fördern. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels. Innsbruck, Wien, München: StudienVerlag.
- Kraler, C. (2007). Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung. Eine Standortbestimmung. Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 5-6, 441-448.
- Schmidinger, E. (2005). Das Leseportfolio. Ein didaktischer Begleiter zu den Bildungsstandards. In Jugend und Medien: Das Buchklubmagazin 3/04-05, 12f.
- Schmidinger, E. (2005). Leseförderung durch andere Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung. Direct News. Das pädagogische Magazin für Schule, Beruf und Gesellschaft Nr. 4, 31f.
- Schmidinger, E. (2006). Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolio und Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hg.). Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer, 67-72.
- Schmidinger, E. (2007). Das Leseportfolio als persönlicher Lernbegleiter zu den Bildungsstandards Deutsch/Lesen. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hg.). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Schulforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205-233.
- Schmidinger, E. (2007). Individuelle Leseförderung mit Leseportfolios. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.). Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung, Reihe »Lernmittel für Pädagogische Hochschulen«. Zug: Klett und Balmer, 140-152.
- Schmidinger, E. (2007). Das Leseportfolio zur Unterstützung selbst bestimmten Lernens im offenen Unterricht. In M. Heinrich & U. Prexl (Hg.). Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach »neuen Lernformen« in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 141-158.
- Schmidinger, E., Astleitner, N., Habringer, G., Pitzer, B. & H., Vucsina, S. (in Erscheinung). Leseportfolio für die Hauptschule und AHS-Unterstufe zu den Bildungsstandards Deutsch/Lesen auf der 8. Schulstufe. Wien: GS-Multimedia.
- Schmidinger, E., Loidl, B. & Steffan, E. (Pilotfassung 2006). Mein Leseportfolio für die Grundschule zu den Bildungsstandards Deutsch/Lesen auf der 4. Schulstufe.
- Svecnik, E., Grabensberger, E. (2006). Einsatz eines Leseportfolios an den Schulen der Sekundarstufe I im Schuljahr 2005/2006. Abschlussbericht über die Ergebnisse der begleitenden Evaluation. Unveröffentlicht. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Winter, F. (2007). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 5-6/2007, 372-381.



Zur Rolle der multimedialen Schulbibliothek beim Erwerb und der Verbesserung von Lese- und Medienkompetenz

Werner Schögg

Aus den Detailauswertungen zu PISA 2003 ist ein enger Zusammenhang zwischen der Zugänglichkeit zu Büchern - ob daheim oder in der Schule - bzw. der täglichen freien Lesezeit und dem Ausmaß an Lesekompetenz klar ersichtlich. Die Möglichkeit, aus einem breiten Medienangebot vielfältige Textsorten unterschiedlicher Länge je nach Bedarf zu nutzen, erleichtert die Entwicklung eines umfassenden Textverständnisses. Nach Schleicher sind folgende Faktoren entscheidend:

- Die Anzahl der Bücher in der Familie.
- Die Häufigkeit des Entlehnens von Büchern aus Schulbibliotheken oder öffentlichen Bibliotheken.
- Die tägliche freie Lesezeit (zu empfehlen sind 30 Minuten bis eine Stunde).
- Die Häufigkeit des Lesens unterschiedlicher Textsorten.
- Die Häufigkeit des Lesens langer unterschiedlicher Textsorten (Schleicher 2007).

Daraus folgt zwingend die Funktion der multimedialen Schulbibliothek bei der Leseförderung: Sie gleicht die unterschiedlichen sozialen Faktoren etwas aus (Zugang zu Büchern) und sie wirkt dem übermäßigen Konsum digitaler Medien entgegen (freie Lesezeit) - vorausgesetzt, sie ist in den Alltag sowohl des Unterrichts als auch des Schullebens tatsächlich integriert.

Was der Beitrag der multimedialen Schulbibliothek zur Leseförderung sein kann, ist also recht schnell gesagt: Wo eine gut eingerichtete und betreute multimediale Schulbibliothek vorhanden ist, spielt sie eine wichtige Rolle bei der Stärkung der Lesemotivation und dem Herausbilden einer schulischen Lesekultur und sie kann gleichzeitig Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer bei der konkreten Leseförderung unterstützen.

Auch ein Konzept der Umsetzung ist relativ rasch entworfen: Im Leitbild der Schule bzw. im Schul(entwicklungs)programm werden die Infrastruktur und die Funktion der multimedialen Schulbibliothek beschrieben - in etwa folgendermaßen:

1. Infrastruktur

- Aufbau und regelmäßige Aktualisierung eines breiten und aktuellen Angebots an Ressourcen unterschiedlichster Art (analog und digital), abgestimmt auf unterschiedliche Interessen und Lesefertigkeiten,
- Einrichtung und Wartung einer entsprechenden Anzahl von multimedialen Arbeitsplätzen, die allen Schülerinnen und Schülern zugänglich sind,
- möglichst lange Öffnungszeiten - am Bedarf der Schülerinnen und Schüler orientiert.

2. Funktion

- Schaltstelle für alle Anliegen der Leseförderung, (Lesemotivation, Lesetraining, Lesekultur).

Für eine solche Integration der multimedialen Schulbibliothek bei der Leseförderung lassen sich auch einige anschauliche Beispiele zeigen - etwa durch die gut dokumentierten Leseförderprojekte des österreichischen Bildungsministeriums:

Beispiele für Schulbibliotheken

http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/schulbibliothek_2.ihtml

<http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/schulbibliothek.ihtml>

die Gestaltung eines Leseraums

http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/pdf_schulen/Gymnasien/brg_marchettigasse/brg_marchettigasse.pdf

die Organisation eines klassenübergreifenden Leserucksacks

http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/pdf_schulen/Gymnasien/GRG_21_120_Wien_Oedenburgerstr/Projektbericht_Leserucksack_GRG_1210_Wien.pdf.

Dennoch greift das Modell der multimedialen Schulbibliothek - der Schulbibliotheken überhaupt - nicht in der gewünschten - und der im Grunde nahe liegenden Form:

In Deutschland gibt es kein flächendeckendes Konzept und in Österreich dürfen sich die höheren Schulen (sowohl die allgemein bildenden wie auch die berufsbildenden) zwar über die Verankerung von Schulbibliotheken beim Schulbau und bei der Zuteilung von Stundenkontingenten für zu Schulbibliothekaren ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern freuen - wirklich integraler Teil der Leseförderung ist die multimediale Schulbibliothek aber auch da nicht überall. Im Pflichtschulbereich in der Grundschule und an einem Großteil von Schulen der Sekundarstufe I werden mit viel Engagement Schulbibliotheken eingerichtet und betrieben, ein verbindliches Modell fehlt allerdings nach wie vor.

Das Problem zieht sich durch die Schulbibliotheksdiskussion, seit es sie gibt: lehrplangemäß hat die Schulbibliothek ihren wohl begründeten Platz, in der Praxis findet eine volle Integration aber nur fallweise statt, nämlich dann, wenn der Schulbibliothekar/die Schulbibliothekarin ein besonderes Engagement an den Tag legt.

Die Kombination der Servicestelle für Schulbibliotheken am Institut für Lehrerfortbildung mit der Koordinationsstelle für die Leseförderung an allgemein bildenden höheren Schulen in Wien hatte eine grundlegende Änderung der Strategie hinsichtlich Etablierung der multimedialen Schulbibliothek zur Folge: Es bringt wenig, die Besonderheiten und die Qualität der (multimedialen) Schulbibliotheken immer wieder zu betonen - diese Strategie kennen wir seit Jahrzehnten, nicht nur in Österreich und in Deutschland, sie ist tatsächlich weltumfassend, wie bei IASL-Konferenzen immer wieder zu erfahren ist (International Association of School Librarianship (IASL), URL: <http://www.iasl-online.org/>) - diese Vorgangsweise hat strukturell nichts geändert.

Im Rahmen der Tätigkeiten am Institut für Lehrerfortbildung sind wir verstärkt dazu aufgefordert, die Qualitäten der Schulbibliothek mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Tätigkeitsbereichen des Instituts wie Schulentwicklung, Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer sowie im Rahmen von Schwerpunkten der Fort- und Weiterbildung, die durch das Ministerium oder die regionale Schulaufsicht vorgegeben werden, darzulegen und konkrete Konzepte zur Umsetzung auszuarbeiten und diese dann auch praktisch zu erproben. Es geht dabei immer darum: Wie kann die multimediale Schulbibliothek beim Erreichen eines Bildungsziels/bei Schulentwicklungsvorhaben ganz konkret unterstützen? Angewandt auf die Leseförderung bedeutet dies:

Welche Wirkung hat das Vorhandensein einer multimedialen Schulbibliothek auf die Verbesserung der Lesefertigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler tatsächlich?

Eine Antwort auf diese Frage ist nicht leicht zu erhalten. Sie erfordert eine recht aufwändige wissenschaftliche Untersuchung. Und ehe wir darauf zuverlässige Antworten erhalten, werden uns vermutlich noch ein paar weitere PISA-Ergebnisse ereilen. Wir fahren daher mehrgleisig:

1. Wir behalten die wissenschaftliche Evaluation weiterhin im Auge (und führen diese zumindest punktuell durch - soweit wir die dazu erforderlichen Ressourcen erhalten).
2. Wir arbeiten konkret mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in klar umrissenen Projekten (Leseprogramme für Schulen, Lesekompetenz und Migrationshintergrund).
3. Wir haben ein regionales Modell zur Verbesserung der Leseförderung entwickelt, bei dem den multimedialen Schulbibliotheken und den sie betreuenden Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Funktion zukommt.

Wir treten daher nicht an Kolleginnen und Kollegen heran und fordern sie ganz allgemein dazu auf, die multimediale Schulbibliothek doch mehr für ihren Unterricht zu verwenden, sondern wir greifen eine allgemeine Aufgabe auf (bei der wir wissen, dass hier die Schulbibliothek wichtig ist), beziehen Schulbibliothekare bei der Arbeit mit ein und besprechen das Thema in einem größeren Rahmen mit Kolleginnen und Kollegen mit anderen Fächern und der Schulleitung. Diese Strategie bedingt eine andere Vorgangsweise: Wir müssen uns genauer als vorher mit den ganz konkreten Inhalten des jeweiligen Schwerpunkts auseinandersetzen und wir müssen mehr als vorher auf die Anliegen der Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern hören.

Für die Leseförderung heißt das:

Es ist etwas weiter auszugreifen und das Umfeld kurz zu beleuchten, in dem sich die multimediale Schulbibliothek bei der Leseförderung befindet:

Leseförderung ist bekanntlich im Zuge der schlechten PISA-Ergebnisse in Österreich zu einem wichtigen Thema geworden, wobei die leseschwachen Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen. Die verpflichtende Durchführung des Salzburger Lesescreenings in allen 5. Klassen, also auch an den

allgemein bildenden höheren Schulen - verdeutlichte das Ausmaß der Problematik - auch an den Gymnasien! Einige Gründe - mangelnde Lesemotivation, bildungsfernes soziales Umfeld, Vorrang des Computers bei der Mediennutzung - sprachen dafür, dass eine Verstärkung der Leseerziehung im Deutschunterricht alleine das Problem nicht lösen wird. Leseerziehung muss an den Schulen einen herausragenden Platz haben und erfordert ein Team bzw. ein klares Programm:

- a. Es muss eine Person geben, die für Leseerziehung zuständig ist und die unterschiedlichsten Maßnahmen koordiniert, nicht jedoch selbst durchführt.
- b. Es muss ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer geben, die konkret Leseförderung für die leseschwachen Kinder durchführen.
- c. Es muss Leseexperten geben, die unter anderem auch aufwändigere Tests durchführen können.
- d. Es müssen entsprechende Materialien - Lesestoff, aber vor allem auch Materialien zur Leseförderung (Arbeitsblätter...) vorhanden sein.

Es war von vornherein klar, dass die multimediale Schulbibliothek als Ort für Leseförderung und die Schulbibliothekare auf Grund ihrer Ausbildung und Tätigkeit für diese Aufgaben prädestiniert sind. Wir arbeiten jetzt nach folgendem Konzept:

An jeder Wiener AHS ist eine Lesekoordinatorin bzw. ein Lesekoordinator eingesetzt. Sie/er ist Ansprechpartner rund ums Lesen an der Schule: Diese Lesekoordinatorinnen und Lesekoordinatoren sind für die jährliche Durchführung des Salzburger Lesescreenings in den ersten Klassen (5. Schulstufe) zuständig und melden das Gesamtergebnis dem Stadtschulrat für Wien. Sie sind an der Schule für die Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer die Ansprechpartner fürs Lesen, und sie sind die direkten Ansprechpersonen der Schulen für den Stadtschulrat für Wien. Speziell ausgebildete Leseexpertinnen kommen auf Anforderung an die Schule, evaluieren Förderprogramme, führen Tests - auch individuelle - durch und schlagen geeignete Maßnahmen vor. Die konkreten Fördermaßnahmen - Förderkurse, unverbindliche Übungen - werden von Lesetrainerinnen und Lesetrainern abgehalten. Für sie gibt es eine zertifizierte Schulung an der Pädagogischen Hochschule der Stadt Wien. Den multimedialen Schulbibliotheken kommt bei der Leseförderung ganz besondere Bedeutung zu: Mit ihrem attraktiven Medien-

bestand und den Veranstaltungen sind sie besonders für die Steigerung der Lesemotivation verantwortlich. Schulbibliothekarinnen und Schulbibliothekare sind von ihrer Ausbildung her für die Umsetzung von Leseförderung an den Schulen besonders prädestiniert. Sie sind daher bei allen Maßnahmen der Leseförderung durch den Stadtschulrat eingebunden. Werteinheiten zur Leseförderung können im Rahmen der Lehrfächerverteilung zugeteilt werden. Zusätzlich können jederzeit Förderkurse angemeldet werden. Die Förderung kann jeweils als zusätzliches Unterrichtsangebot oder integrativ, also gleichzeitig mit dem regulären Unterricht, erfolgen. Die Maßnahmen werden alljährlich evaluiert und den aktuellen Erfordernissen angepasst. Zum Beispiel wird ab dem Schuljahr 2007/08 eine zweimalige Diagnose dringend angeraten, damit die Ergebnisse der erfolgten Maßnahmen am Ende der 5. Schulstufe ersichtlich sind (vgl. Schöggli 2007a, S.118).

Worin besteht die Aufgabe von Schulbibliothekaren als Lesekoordinatoren im Idealfall:

1. Leseförderung im engeren Sinn

- Durchführung des Salzburger Lesescreenings in allen ersten Klassen sicher stellen und Schulergebnis der Schulbehörde melden.
- Leseförderbedarf auf Grundlage der Ergebnisse des SLS bzw. Beobachtungen von (Deutsch)lehrerinnen und -lehrern erheben und
- Fördermaßnahmen (Förderkurse, zusätzliche Lesestunden ...) initiieren bzw. selbst durchführen.
- Aufbau und regelmäßige Aktualisierung von Materialien zur Leseförderung (Printmaterialien, digitale Angebote, Fortbildungsangebote ...).
- Zielgruppenorientierte Verteilung aller relevanten Informationen zur Leseförderung (Fortbildung, Termine ...)
- Initiieren und Durchführen von Veranstaltungen zur Leseförderung (Autorenlesungen, Projektwochen, Lesenächte ...).
- Dokumentieren und Evaluieren der Maßnahmen zur Leseförderung (Bericht an die Direktion).
- Information über die Maßnahmen zur Leseförderung im Rahmen der Konferenzen und Pädagogischen Tage.
- Beobachten der Laufbahn von Schülerinnen und Schülern mit Leseschwäche.

2. Betreuung der multimedialen Leseumgebung

- Einrichtung/Pflege eines modernen Leseraums (Kuschelecken, aber auch multimediale Arbeitsplätze), ansprechend gestaltete Regale, Auslagen, Präsentationsflächen,
- Planungs- und Orientierungsgespräche mit Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern, Eltern,
- Nutzung der multimedialen Schulbibliothek im Rahmen der Nachmittagsbetreuung gewährleisten (siehe die Beschreibung weiter unten).

3. Koordinierungsaufgaben (Managementaufgaben)

- Abstimmung des Leseprogramms mit anderen schulischen Schwerpunktsetzungen
- Regelmäßige Planungssitzungen des Bibliotheksteams (im Idealfall Aufbau einer Steuerungsgruppe für die Schulbibliothek)
- Teilnahme an den Planungssitzungen der Schulleitung (Schulentwicklung, Budgetbesprechungen ...).

Diese Tätigkeiten übersteigen die aktuellen Anforderungen an den Schulbibliothekar, sodass als verpflichtend derzeit nur die Kontrolle der Durchführung des Salzburger Lesescreenings und die Übermittlung der (anonymisierten) Gesamtergebnisse an die Schulaufsicht (den Stadtschulrat für Wien) sind. Es ist aber die Zuteilung einer angemessenen Anrechnungszeit geplant. Schulaufsicht und Fortbildungsinstitut unterstützen die Schulen mit auf diese Zielgruppe zugeschnittenen Serviceleistungen:

- Speziell für diese Schülerinnen und Schüler entwickelte Arbeitsblätter: *Lesestars*. Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS 5. und 6. Schulstufe. Über 60 Arbeitsblätter zur Leseförderung in allen Fächern in der 5. und 6. Schulstufe).
- *Zertifizierte Fortbildungsangebote* (Schulung zur Lesetrainerin/ zum Lesetrainer).
- *Durchführung von Projekten* mit wissenschaftlicher Begleitung *Lesekompetenz und Migrationshintergrund*.¹

1 Dokumentiert in: Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt speziell für Kinder mit Migrationshintergrund, hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien, Wien 2007

- *Anlaufstelle für alle Fragen* (E-Mail, Telefon, persönliches Gespräch, Schulbesuche)

In Vorbereitung: Weitere Modelle und Fortbildungsangebote für Diagnostik, Curriculum für Lese- und Informationskompetenz (10- bis 18-Jährige), Schulentwicklung.

Ziel ist, die multimediale Schulbibliothek zum Zentrum der Leseförderung an den Schulen zu machen und den entsprechend ausgebildeten Schulbibliothekar als fixen Planposten zu installieren, der zuständig ist für die nachhaltige Sicherung der Lese- und Informationskompetenz aller Schülerinnen und Schüler. An vielen Schulen bereits gelungen ist die Einbindung der multimedialen Schulbibliothek in die Nachmittagsbetreuung.

Die Schulbibliothek

Beliebter Freizeitbereich und anregender Lernort in einem

Zahlreiche Schulen verfügen über eine gut ausgestattete Schulbibliothek. Diese ist vielerorts in das Angebot der Nachmittagsbetreuung integriert und zählt bei den Schülerinnen und Schülern zu einem beliebten Aufenthaltsort. Die Kinder können dort ihre Hausaufgaben machen, in Büchern schmökern, im Internet recherchieren oder surfen, sich mit ihren Freundinnen und Freunden bei einem Gesellschaftsspiel unterhalten oder sich ganz einfach nur entspannen. Der Aufenthalt in der Schulbibliothek macht den Kindern Spaß, gleichzeitig werden sie zum Lesen in allen Medien angeregt und lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen und mit Büchern, teuren Geräten und der ansprechenden Einrichtung sorgsam umzugehen (Auszug aus Schöggli 2007b).

Schulbibliotheken sind zumeist kinderfreundlich ausgestattet - mit Leseecken, Gruppenarbeitsplätzen, Multimediastationen mit Internetanschluss, einem Präsentationsbereich mit Beamer und Leinwand, modernen Regalen und Präsentationsmöbeln für unterschiedliche Medientypen. Besonders bewährt es sich, wenn die Schulbibliothek im Nahbereich der Nachmittagbetreuung angesiedelt ist. Dann kann das reichhaltige Angebot an Kinder- und Jugendliteratur mit aktuellen Sachbüchern, Romanen, Lernhilfen, Lexika, Wörterbüchern, CD-ROMs, DVDs und Spielen besonders gut genutzt werden.

Die Kinder werden in den Schulbibliotheken auch sehr gut betreut und beraten: Ausgebildete Schulbibliothekar/innen, Lehrer/innen aus der Nachmittagsbetreuung, an AHS auch oft Oberstufenschüler/innen, helfen den Kindern bei der Buchauswahl oder beim sinnvollen Einsatz von Internet und Co. und sorgen dafür, dass sich die Kinder mit ihren unterschiedlichsten Tätigkeiten nicht gegenseitig stören. Die Schulbibliotheken sind in der Regel während der Mittagspausen, also bis zum Beginn der Lernzeit, geöffnet, oft stehen sie aber auch länger zur Verfügung.

Die Schulbibliothek ist immer als besonderer Ort der Schule gestaltet, an dem Schüler/innen und Lehrer/innen frei von Notendruck einen eher freundschaftlichen Umgang miteinander pflegen. Gleichzeitig gilt es Regeln einzuhalten, um die wertvolle Ausstattung zu erhalten und sich bei den unterschiedlichen Aktivitäten nicht gegenseitig zu stören. Wenn Schüler/innen der Oberstufe die Bibliothek betreuen, lernen diese Verantwortung zu übernehmen und die jüngeren Schüler/innen erleben die Großen als Helfer/innen und Berater/innen.

In den Schulbibliotheken sind vielfältige Aktivitäten möglich: Lesen, Erledigen von Aufgaben mit und ohne PC, Kartenspiele, gemeinsames Arbeiten an Präsentationen, Internetsurfen, Chatten usw. Welche Tätigkeiten konkret erlaubt sind und gefördert werden sollen, hängt von der individuellen Schulsituation ab. Gewinnbringend ist der Aufenthalt in der Schulbibliothek in jedem Fall.

Modelle

- Die Schulbibliothek wird als Ort für die Mittagsbetreuung verwendet, dafür ist sie täglich von 12:40 bis 14:30 Uhr geöffnet, damit die Schüler/innen ihre Hausübungen erledigen bzw. lernen, aber auch bibliotheksspezifische Aufträge ausführen, Medien ausleihen, die Computer nutzen oder einfach lesen können. Die Betreuung erfolgt durch eine Schulbibliothekarin und einen Schulbibliothekar. Das Angebot hat sich gut bewährt und wird von den Schüler/innen ausgesprochen gut angenommen.
- Die Schulbibliothek ist bis zum Beginn der Lernzeit um 14.40 Uhr geöffnet und steht in dieser Zeit allen Schüler/innen zur Verfügung. Sie kann aber auch danach genutzt werden. Schulbibliothekar/innen, Lehrer/innen der

Nachmittagsbetreuung und Oberstufenschüler/innen teilen sich die Betreuung. Entscheidend für das klaglose Funktionieren ist das gute gegenseitige Ein-
vernehmen aller Beteiligten.

- Die Bibliothek ist in die Nachmittagsbetreuung eingebunden. Sie ist täglich bis 14.30 Uhr geöffnet, wobei die Aufsicht zu dieser Zeit nicht vom Schulbibliothekar, sondern von anderen Lehrer/innen geführt wird. Das Angebot wird, wie Erfahrungen zeigen, intensiv von den Schüler/innen angenommen.

- Die Schulbibliothek ist ein Raum der Nachmittagsbetreuung. Da der Leiter der Nachmittagsbetreuung gleichzeitig Leiter der Schulbibliothek ist, sind flexible Lösungen leicht möglich.

- Die Schulbibliothek ist in die Nachmittagsbetreuung eingebunden und dafür jeweils in der 6., 7. und 8. Unterrichtsstunde geöffnet. Die Bibliothek ist zu dieser Zeit jeweils stark frequentiert. Die Betreuung erfolgt durch die beiden Schulbibliothekarinnen.

Literatur

Schleicher, Andreas (2007). OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Istanbul, URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/0/38828651.ppt?contentId=38828652> (Zuletzt aufgerufen am 25. 10. 2007)?.

Schöggli, Werner u.a. (2007a). Lesen fördern - Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen, Schüler/innen individuell fördern, Fertigkeiten sichern und erweitern, hrsg. von ARGE Multimediale Schulbibliothek, Druck: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.

Schöggli, Werner (2007b). In Schatzl, Andreas (Gesamtredaktion). Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung, Medieninhaber: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk), Eigenverlag, Wien, 49. Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des bmukk.



Fernsehkonsument und Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe

Jan Retelsdorf / Jens Möller

Bereits seit langem wird der Zusammenhang von Fernsehkonsum und Lesekompetenz in der Wissenschaft diskutiert (für einen Überblick siehe z.B. Ennemoser & Schneider 2004). Zwar gibt es auch Autoren, die eine leseförderliche Wirkung des Fernsehens postulieren - z.B. durch Übungseffekte, die durch das Lesen von Untertiteln zustande kommen (d'Ydewalle, Praet, Verfaillie & van Rensbergen 1991), oder indem die Aufmerksamkeit auf neue Bücher/interessante Themen gelenkt werde (*book reading promotion hypothesis*, z.B. Schreier & Groeben, 1991). Die Bedeutung dieser Position ist aber insgesamt eher als gering einzuordnen. Der überwiegende Teil der relevanten Literatur geht von einem negativen Einfluss des Fernsehens auf die Lesekompetenz aus. Erklärt wird ein solcher negativer Zusammenhang mit verschiedenen inhibierenden Einflüssen des Fernsehens (s.a. Vorderer & Klimmt 2002).

Eine Erklärung dieser hemmenden Einflüsse des Fernsehens auf die Lesekompetenz wird in der *Passivitätshypothese* (Salomon 1984) gegeben. Demnach gilt das Fernsehen als kognitiv weniger aufwändig als das Lesen, so dass »Bequemlichkeit« zum erhöhten Fernsehkonsum bei gleichzeitig geringerer Leseaktivität verleite. In der *Konzentrationsabbau-Hypothese* (*concentration deterioration hypothesis*, z.B. Gadberry 1980) wird die Erklärung gegeben, dass das Fernsehen sich allgemein negativ auf die Konzentrationsfähigkeit der Kinder auswirke, so dass diese auch schlechtere Leistungen im Lesen zeigen. Die vermutlich prominenteste Inhibitionshypothese ist die *Verdrängungshypothese* (*displacement hypothesis*, Neuman 1988). Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder durch häufigen Fernsehkonsum Zeit verlieren, die sie mit dem Lesen verbringen könnten. Dies wirke sich letztlich auch auf die Lesekompetenz aus.

Die empirische Evidenz für den hemmenden Zusammenhang ist allerdings nicht sehr eindeutig. Williams, Haertel, Haertel und Walberg (1982) fassten in einer Metaanalyse die bisherigen korrelativen Befunde dahingehend zusammen, dass es einen zwar negativen, aber nur gering ausgeprägten Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Lesekompetenz gibt. Über diese korrelativen Befunde hinaus gibt es nur wenige Längsschnittstudien, die hemmende Einflüsse des Fernsehens untersucht haben. Koolstra, van der Voort und van der Kamp (1997) fanden eine negative Wechselwirkung zwischen Fernsehkonsum und Lesekompetenz, wenn auch die Effektstärken nur gering ausgeprägt waren. Ennemoser und Schneider (2007) haben in einer jüngeren Längsschnittuntersuchung an zwei Kohorten von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe teilweise unterstützende Befunde für den inhibierenden Effekt des Fernsehens gefunden.

So fanden sie negative Effekte des Unterhaltungsfernsehens auf die Lesekompetenz in der jüngeren Kohorte (Kindergarten bis dritte Klasse), nicht aber in der älteren Kohorte (zweite bis fünfte Klasse).

Der Befund, dass sich die Menge des Fernsehens negativ auf die Lesemenge auswirkt, konnte ebenfalls nur in der jüngeren Kohorte gefunden werden - und dort auch nur im Verlauf von der ersten zur dritten Klasse. Zusätzlich zum Lese- und Fernsehverhalten sollte auch der soziale Hintergrund der Kinder berücksichtigt werden, da hiervon sowohl der Fernsehkonsum als auch die Leseleistung der Kinder abhängen (z.B. Ennemoser & Schneider 2007).

Darüber hinaus ist in der jüngeren Vergangenheit allgemein die Forderung laut geworden, neben Lern- und Leistungszielen von Schülerinnen und Schülern auch ihre Präferenzen für nichtakademische Tätigkeiten vermehrt zu berücksichtigen, da diese mit den schulischen Tätigkeiten konkurrieren (z.B. Hofer 2004). In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, nicht nur die tatsächliche Zeit, die Kinder mit Lesen oder Fernsehen verbringen zu berücksichtigen, sondern auch ihre Präferenzen für diese Tätigkeiten.

Zusammenfassend lassen sich aus den unklaren Befunden zu den inhibierenden Einflüssen des Fernsehens auf das Lesen sowie der Forderung nach Berücksichtigung unterschiedlicher Tätigkeitspräferenzen folgende Forschungsfragen für den vorliegenden Beitrag ableiten:

- 1 Wie hängen der soziale Hintergrund, Präferenzen für Fernsehen und Lesen, Fernseh- und Lesezeit und die Leseleistung zusammen?
- 2a. Hat die Präferenz für das Fernsehen einen negativen Einfluss auf die Präferenz für das Lesen sowie die Lesekompetenz?
- 2b. Hat die Fernsehzeit einen negativen Einfluss auf die Lesezeit und die Lesekompetenz?

Methode

Stichprobe

Die Analysen für den vorliegenden Beitrag wurden anhand einer Stichprobe aus dem DFG-Projekt »Lesen in der Sekundarstufe« (LISA, Möller, Mo 648/15-1/15-2) durchgeführt. Zurzeit liegen Daten von zwei Messzeitpunkten vor. Zum ersten Messzeitpunkt (Anfang der fünften Klasse) umfasste die Stichprobe die $N = 1244$ Schülerinnen und Schüler (50,2 Prozent Mädchen; Alter: $M = 10.84$, $SD = 0.54$), für die auch Elternfragebögen zum sozialen Hintergrund vorlagen. Rekrutiert wurde die Stichprobe aus 60 Schulen (13 Hauptschul-, 22 Realschul-, 21 Gymnasial, 4 Gesamtschulklassen), die repräsentativ für Schleswig-Holstein gezogen wurden. Zum zweiten Messzeitpunkt (Ende der sechsten Klasse) wurden $N = 1136$ Schülerinnen und Schüler (50.3 Prozent Mädchen; Alter: $M = 12.58$, $SD = 0.52$) aus 59 Klassen (eine Realschule verweigerte die weitere Teilnahme) erneut befragt. Alle berichteten längsschnittlichen Analysen (Forschungsfrage 2) beziehen sich auf diese Stichprobe.

Fehlende Werte stellen häufig ein Problem in der empirischen Forschung dar, da sie unter anderem zu verzerrten Schätzungen durch Stichprobenausfälle führen (für einen Überblick siehe z.B. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller 2007). In der vorliegenden Untersuchung wurden fehlende Werte mit dem modellbasierten Full Information Maximum Likelihood (FIML) Verfahren ersetzt, welches für Strukturgleichungsanalysen zu den »state-of-the-art«-Methoden zählt (z.B. Allison 2001).

Variablen und Instrumente

Lesekompetenz

Die Lesekompetenz wurde zum ersten Messzeitpunkt (MZIP1) mit zwei Tests (27 Items) aus der IGLU-Studie (Bos et al. 2005) erfasst. Zum zweiten Messzeitpunkt (MZIP2) wurden verschiedene Tests (28 Items) aus der Hamburger LAU-Studie (Lehmann, Gänßfuß & Peek 1999) verwendet. Um die verschiedenen Tests auf einer gemeinsamen Skala abbilden zu können, wurden zu MZIP2 darüber hinaus Teile der ersten Testung erneut vorgegeben (Test-Linking, siehe z.B. von Davier, Carstensen & von Davier 2006). Als Fähigkeitsparameter wurden weighted likelihood estimates (WLE) mit der Software ConQuest (Wu, Adams & Wilson 1998) geschätzt, wobei der Mittelwert der Fähigkeiten zu MZIP1 auf null gesetzt wurde, so dass die Werte zu MZIP2 direkt als Leistungszuwachs interpretierbar sind. Die Reliabilität der Skalen war hinreichend (MZIP1: $\alpha = .80$; MZIP2: $\alpha = .87$).

Sozioökonomischer Status (SÖS)

Der SÖS wurde über die Berufstätigkeit der Eltern erfasst. Diese Angaben wurden nach den bewährten ISCO-88-Vorgaben kodiert (ILO, 1990). Aus dem ISCO-88 wurden dann zwei Indices gebildet: Die »Standard Index of Occupational Prestige Scale« (SIOPS, Ganzeboom & Treiman 1996) ist ein Maß für das Ansehen eines Berufs, während der »International Socio-Economic Index of Occupational Status« (ISEI, Ganzeboom, De Graaf, Treiman & De Leeuw 1992) ein Maß für die ökonomische Stellung bietet. Als Indikatoren für den SÖS wurden in der vorliegenden Untersuchung jeweils der höchste ISEI und der höchste SIOPS der Familie herangezogen. Sowohl ISEI als auch SIOPS können Werte zwischen 0 und 100 annehmen.

Tätigkeitspräferenzen

Die Erfassung der Tätigkeitspräferenzen erfolgte mit je vier Items für insgesamt zehn verschiedene Tätigkeiten (Möller & Retelsdorf, unter Begutachtung), die entweder akademischen Inhalts sind (z.B. Lesen, Rechnen), oder

Freizeitaktivitäten nennen (z.B. Sport treiben, Fernsehen). Dabei wurden vier verschiedene Itempräfixe vorgegeben, (z.B. »Stell dir vor, du hättest heute Nachmittag eine Stunde Zeit, über die du nach Lust und Laune verfügen könntest, wie gerne würdest du die folgenden Dinge in dieser Zeit tun?«) auf die jeweils die zehn Tätigkeiten folgten. Die Items wurden auf einer vierstufigen Skala von »stimmt gar nicht« (1) bis »stimmt genau« (4) beantwortet. Die Reliabilitäten für die hier wesentlichen Tätigkeiten sind zu beiden Messzeitpunkten gut (Lesen: $\alpha_{MZP1} = .88$, $\alpha_{MZP2} = .89$; Fernsehen: $\alpha_{MZP1} = .90$, $\alpha_{MZP2} = .89$).

Lese-/Fernsehzeit

Die Zeit, die die Kinder tatsächlich mit Lesen bzw. Fernsehen verbringen, wurde mit zwei fünfstufigen Items erfasst: »Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?« (von »ich lese nicht zum Vergnügen« (1) bis »mehr als 2 Stunden täglich« (5)) bzw. »Wie lange siehst du an einem normalen Schultag außerhalb der Schule fern oder guckst Videos?« (von »gar nicht« (1) bis »5 Stunden oder mehr täglich« (5)).

Ergebnisse

Dropoutanalysen und deskriptive Statistiken

Bei der Analyse der Dropouts zeigte sich, dass sie vorwiegend die Haupt- und Realschule besuchen ($\chi^2(3) = 11.20$; $p < .05$), dass sie häufiger einen Migrationshintergrund haben ($\chi^2(2) = 20.38$; $p < .001$), und dass sie niedrigere Werte in den Lesetests erreichen ($t(1242) = 3.66$; $p < .001$) als die Kinder, die auch an der zweiten Erhebung teilnahmen. Keine signifikanten Unterschiede fanden sich dagegen für SÖS, Geschlecht, die Lese- und Fernsehzeit sowie die beiden Tätigkeitspräferenzen. Die deskriptiven Statistiken und die Interkorrelationen der Variablen sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken und Korrelationen ($N_{MZP1} = 1244$; $N_{MZP2} = 1136$)

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Lesekompetenz MZP1 ^a	505.70	97.24											
2. Lesekompetenz MZP2 ^a	628.93	97.30	.69										
3. Präferenz Lesen MZP1	2.54	1.00	-.01	.03									
4. Präferenz Lesen MZP2	2.12	0.95	.08	.12	.33								
5. Präferenz Fernsehen MZP1	2.84	1.00	-.15	-.19	-.08	-.11							
6. Präferenz Fernsehen MZP2	2.83	0.94	-.15	-.18	-.14	-.15	.38						
7. Lesezeit MZP1	2.83	1.27	.17	.20	.34	.24	-.16	-.11					
8. Lesezeit MZP2	2.77	1.31	.26	.28	.22	.43	-.20	-.23	.46				
9. Fernsehzeit MZP1	2.43	1.00	-.11	-.08	-.06	-.09	.33	.19	-.06	-.12			
10. Fernsehzeit MZP1	2.68	0.95	-.13	-.16	-.13	-.20	.25	.40	-.10	-.21	.33		
11. ISEI	50.80	16.61	.29	.30	.05	.05	-.06	-.09	.11	.15	-.15	-.18	
12. SIOPS	47.79	13.26	.27	.29	.04	.07	-.05	-.10	.12	.15	-.16	-.20	.88

Anmerkungen: ^a Die Fähigkeitsparameter wurden so transformiert, dass sie in der Gesamtstichprobe zu MZP1 einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 haben. Signifikante Korrelationen sind fett gedruckt (mindestens $p < .05$).

Forschungsfrage 1:

Zusammenhang von SÖS, Lesen, Fernsehen und Lesekompetenz

Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde ein Strukturgleichungsmodell (SEM, Structural Equation Model) mit der Software *Mplus* (Muthén & Muthén 2004) analysiert. Berücksichtigt wurde hier die Stichprobe zu MZP1 ($N = 1244$). Die Güte von SEM wird anhand verschiedener Indices beurteilt. In der Literatur werden dafür verschiedene »Daumenregeln« vorgeschlagen. Der χ^2 -Test ist das grundlegendste Maß für die Modellgüte. Dieser Test prüft die Null-Hypothese, dass die empirische der modelltheoretischen Kovarianzmatrix entspricht. Da dieser Test sensibel auf die Stichprobengröße reagiert, wird in der Regel auch das Verhältnis von χ^2 zu Freiheitsgraden (df) berichtet. Klare Cutoff-Werte für diesen Test gibt es nicht - Werte kleiner als 2.0, 3.0 oder sogar 5.0 werden als akzeptabel empfohlen (siehe auch Kline 2005). Für den Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) wird ein Wert nahe .06 in Verbindung mit einem *SRMR* (Standardized Root Mean Square Residual) nahe .08 empfohlen (Hu & Bentler 1999). Schließlich empfehlen Hu & Bentler (1999) für den *CFI* (Comparative Fit Index), der das hypothetische Modell mit einem Nullmodell vergleicht, Werte über .90 bzw. im Idealfall über .95.

Für das überprüfte Modell (siehe Abb. 1) ergab sich eine akzeptable Anpassung an die Daten ($\chi^2(68) = 228.76$, $p < .001$, $\chi^2/df = 3.36$, $CFI = .98$, $RMSEA = .04$, $SRMR = .04$). Es zeigt sich, dass der SÖS keinen bzw. nur einen geringen Einfluss auf die Präferenzen der Kinder hat, während die Zusammenhänge mit der Lese- und Fernsehzeit höher sind. Darüber hinaus hängt auch die Lesekompetenz selbst vom SÖS ab. Die Präferenz für Fernsehen hängt positiv mit der Fernsehzeit und negativ mit der Lesezeit zusammen. Anders herum ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Präferenz zu lesen und der Fernsehzeit. Schließlich hängt die Lesekompetenz negativ mit der Fernsehzeit und positiv mit der Lesezeit zusammen.

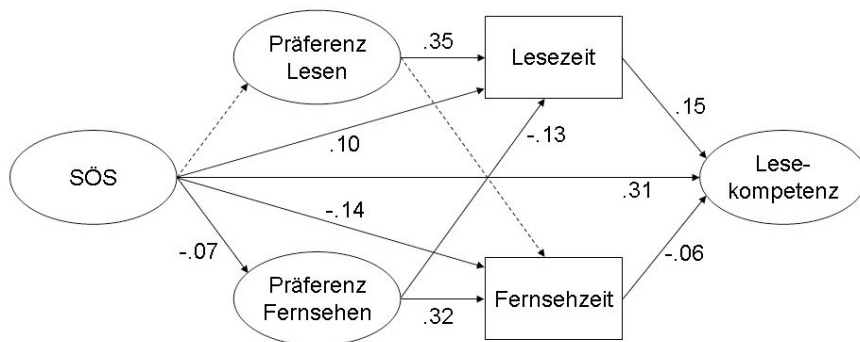


Abb. 1: Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen von SÖS, Lesen, Fernsehen und Lesekompetenz zu MZP1 ($N = 1244$). Gestrichelte Pfade sind nicht signifikant; für alle anderen Pfade gilt mindestens $p < .05$; Modellgüte: $\chi^2(68) = 228.76$, $p < .001$, $\chi^2/df = 3.36$, $CFI = .98$, $RMSEA = .04$, $SRMR = .04$.

Forschungsfrage 2:

Test der Inhibitionshypothesen

Um die hemmenden Effekte, die in den Inhibitionshypothesen postuliert werden, zu überprüfen, wurden Cross-Lagged-Panel-Analysen gerechnet. Dieses Design liefert plausible Hinweise auf die Kausalität von Zusammenhängen (z.B. Kenny 1975). In beiden im Folgenden beschriebenen Modellen wurde der SÖS als Kontrollvariable berücksichtigt. Da die Zusammenhänge der übrigen Variablen mit dem SÖS für diese Fragestellung aber nur von marginalem Interesse sind, werden sie aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht berichtet.

Forschungsfrage 2a:

Hemmende Einflüsse der Präferenz für Fernsehen

Das in Abbildung 2 dargestellte Cross-Lagged-Modell zeigt eine gute Anpassung an die Daten ($\chi^2(189) = 401.58$, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.12$, $CFI = .99$, $RMSEA = .03$, $SRMR = .02$). Die Stabilitätskoeffizienten geben an, dass die Lesekompetenz im Vergleich zu den Präferenzskalen wesentlich stabiler über die Zeit ist. Zusätzlich zeigt sich, dass es keine Wechselwirkung zwischen der

Präferenz zu lesen und der Lesekompetenz gibt. Zwar zeigt sich ein positiver Effekt der Lesekompetenz auf die Präferenz zu lesen, der umgekehrte Effekt bleibt jedoch aus. Dagegen finden wir eine negative Wechselwirkung zwischen der Präferenz Fernsehen zu gucken und der Lesekompetenz. Schließlich ergibt sich ein negativer Effekt der Präferenz zu lesen auf die Präferenz Fernsehen zu gucken.

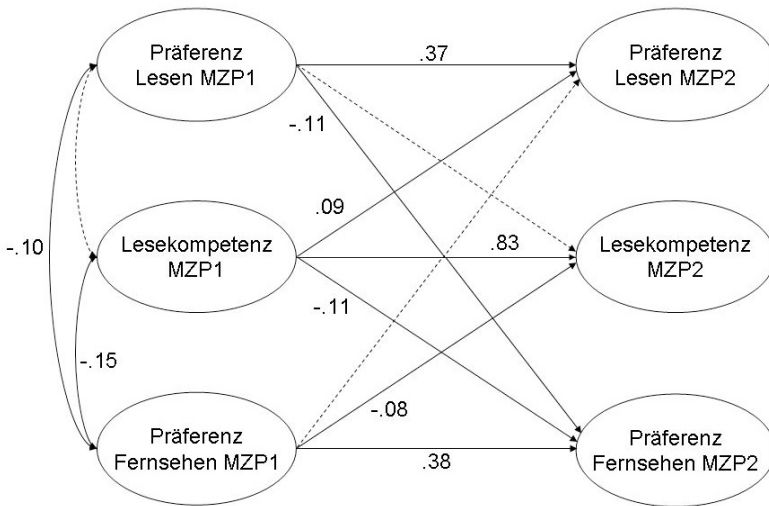


Abb. 2: Cross-Lagged-Panel-Modell zur Überprüfung kausaler Zusammenhänge zwischen den Präferenzen für Lesen und Fernsehen und der Lesekompetenz ($N = 1136$). Der SÖS wurde in den Analysen berücksichtigt, ist aber aus Gründen der besseren Übersicht nicht mit abgebildet. Gestrichelte Pfade sind nicht signifikant; für alle anderen Pfade gilt mindestens $p < .05$; Modellgüte: $\chi^2(189) = 401.58$, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.12$, $CFI = .99$, $RMSEA = .03$, $SRMR = .02$.

Forschungsfrage 2b:

Hemmende Einflüsse der Fernsehzeit

Auch das Cross-Lagged-Modell, das in Abbildung 3 dargestellt ist, zeigt eine gute Anpassung an die Daten ($\chi^2(18) = 12.11$, ns , $\chi^2/df = 1.49$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $SRMR = .01$). Erneut ergibt sich für die Lesekompetenz eine hohe Stabilität, während diese für den Fernsehkonsum und die Lesemenge

eher moderat ist. Hier finden wir eine positive Wechselwirkung zwischen Lesekompetenz und Lesezeit, wobei der Effekt der Lesekompetenz auf die Zeit ($\beta = .20$) deutlich größer ausfällt als der umgekehrte ($\beta = .05$). Die Pfade zwischen Lesekompetenz und Fernsehzeit werden nicht signifikant. Allerdings zeigt sich ein negativer Einfluss der Fernsehzeit auf die Lesezeit.

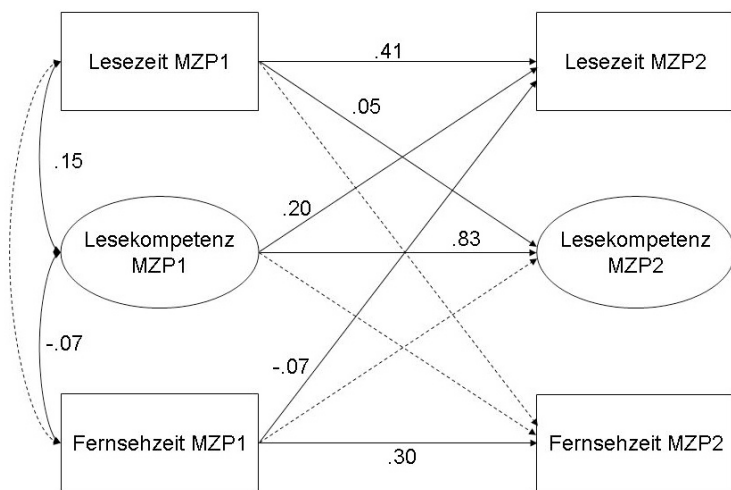


Abb. 3: Cross-Lagged-Panel-Modell zur Überprüfung kausaler Zusammenhänge zwischen der Fernseh- und Lesezeit und der Lesekompetenz ($N = 1136$). Der SÖS wurde in den Analysen berücksichtigt, ist aber aus Gründen der besseren Übersicht nicht mit abgebildet. Gestrichelte Pfade sind nicht signifikant; für alle anderen Pfade gilt mindestens $p < .05$; Modellgüte: $\chi^2(18) = 12.11$, ns , $\chi^2/df = 1.49$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $SRMR = .01$.

Diskussion

In diesem Beitrag wurden die Zusammenhänge von SÖS, Präferenzen für Fernsehen und Lesen, Lese- und Fernsehzeit sowie Lesekompetenz untersucht. Zunächst ist festzuhalten, dass der SÖS zwar einen positiven Einfluss auf das tatsächliche Leseverhalten und den Fernsehkonsum der Kinder hat, aber kaum mit den Vorlieben der Kinder für diese Tätigkeiten zusammen-

hängt. Dies mag mit unterschiedlich kontrollierenden Erziehungsstilen der Eltern zusammenhängen, die zwar das Verhalten ihrer Kinder beeinflussen können, aber nicht unbedingt ihre Vorlieben. Darüber hinaus zeigte sich in den querschnittlichen Analysen ein positiver Zusammenhang von Lesemenge und Lesekompetenz sowie ein negativer von Fernsehkonsum und Lesekompetenz.

In den längsschnittlichen Analysen (Cross-Lagged-Modelle) resultierte zusammengefasst nur eine geringe Unterstützung für die inhibierenden Auswirkungen des Fernsehens auf Leseverhalten und Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler. So zeigte sich eine negative Auswirkung der Vorliebe für Fernsehen auf die Lesekompetenz, während dieser Effekt für den tatsächlichen Fernsehkonsum ausblieb. Allerdings hemmt der Fernsehkonsum die Lesemenge der Schülerinnen und Schüler signifikant. Die geringe empirische Unterstützung für die hemmenden Prozesse des Fernsehens in der vorliegenden Untersuchung hängt möglicherweise mit dem Alter der Kinder zusammen. So finden auch Ennemoser und Schneider (2007) vorwiegend in ihrer jüngeren Kohorte Belege für die negativen Effekte des Fernsehens. Eine Erklärung hierfür ist, dass die Lesekompetenz bereits recht früh erworben wird. In späteren Phasen ist sie nur noch schwer beeinflussbar (z.B. Marx 1999). Die negativen Auswirkungen des Fernsehens sollten sich also vor allem bei jüngeren Kindern niederschlagen.

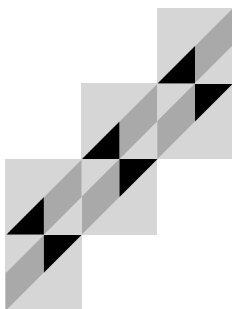
Grenzen der Untersuchung

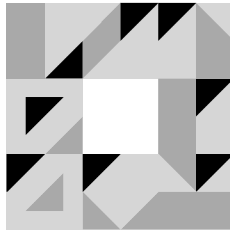
Eine Einschränkung hinsichtlich der Interpretierbarkeit unserer Ergebnisse ergibt sich aus den selektiven Stichprobenausfällen von MZP1 zu MZP2. Die Validierung der Befunde an anderen Stichproben ist somit erforderlich. Des Weiteren ist die Erfassung der Lesemenge und des Fernsehkonsums mit nur einem Item problematisch. Allerdings argumentieren Gardner, Cummings, Dunham und Pierce (1998), dass Ein-Item-Messungen dieselbe Qualität an Informationen liefern, wenn der Inhalt des Items explizit für die Probanden verständlich ist. Diese Bedingung ist bei der Frage nach dem Umfang der Lesemenge und des Fernsehkonsums sicherlich erfüllt.

Literatur

- Allison, P. D. (2001). Missing data. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. et al. (Hg.). (2005). IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- d'Ydewalle, G., Praet, C., Verfaillie, K. & van Rensbergen, J. (1991). Watching subtitled television: Automatic reading behavior. *Communication Research*, 18, 650-666.
- Ennemoser, M. & Schneider, W. (2004). Entwicklung von Lesekompetenz - Hemmende Einflüsse des medialen Umfelds. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa, 375-401.
- Ennemoser, M. & Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 349-368.
- Gadberry, S. (1980). Effects of restricting first graders' TV viewing on leisure time use, IQ change, and cognitive style. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 45-57.
- Ganzeboom, H.B. G., De Graaf, P.M., Treiman, D.J. & De Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Ganzeboom, H.B.G. & Treiman, D.J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Gardner, D.G., Cummings, L.L., Dunham, R.B. & Pierce, J.L. (1998). Single-item versus multiple-item measurement scales: An empirical comparison. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 898-915.
- Hofer, M. (2004). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 79-92.
- Hu, L.-t. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- ILO (Hg.) (1990). International standard classification of occupations: ISCO-88. Geneva: International Labour Office.
- Kenny, D.A. (1975). Cross-lagged panel correlation: A test for spuriousness. *Psychological Bulletin*, 82, 887-903.
- Kline, R.B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press.
- Koolstra, C.M., van der Voort, T.H.A. & van der Kamp, L.J.T. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128-152.
- Lehmann, R.H., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen - Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58, 103-117.
- Marx, H. (1999). Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Lese-Rechtschreibfertigkeiten im Sekundarstufenbereich. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 62-166.
- Möller, J. & Retelsdorf, J. (unter Begutachtung). Lesen oder Fernsehen? Zur Vorhersage von Tätigkeitspräferenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.

- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (2004). Mplus version 3.01 [Computer Software].
- Neuman, S.B. (1988). The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. *Reading Research Quarterly*, 13, 414-440.
- Salomon, G. (1984). Television is »easy« and print is »tough«: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Schreier, M. & Groeben, N. (1991). »Death enemy« or »promoter«? On the relation between film-/television consumption and motivation to read. *SPIEL*, 10, 5-43.
- von Davier, A.A., Carstensen, C.H. & von Davier, M. (2006). Linking competencies in educational settings and measuring growth (No. RR-06-12). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Vorderer, P. & Klimmt, C. (2002). Lesen im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, 215-235.
- Williams, P.A., Haertel, E.H., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1982). The impact of leisure-time television on school learning: A research synthesis. *American Educational Research Journal*, 19, 19-50.
- Wu, M.L., Adams, R.J. & Wilson, M. (1998). ConQuest: Generalized item response modeling software [Computer Software]. Melbourne: Australian Council for Educational Research.





Mündliche Sprache
und Schriftspracherwerb

Zur Bedeutung mündlichen Sprachhandelns im Vorschulalter für den Schriftspracherwerb: Erzählen und Rollenspiel

Helga Andresen / Astrid Schmidt

1 Einleitung

Die Forschung zu »early literacy« stellt vielfältige Beziehungen zwischen Schriftspracherwerb, Spracherwerb und schriftnahen kulturellen Praktiken, an denen schon kleine Kinder teilhaben, her. Allerdings scheinen sich in Deutschland mit Blick auf vorschulische Entwicklungen gegenwärtig eher Tendenzen durchzusetzen, die auf isolierte Teilfertigkeiten, wie z.B. phonologische Bewusstheit, oder auf frühzeitige diagnostische Erfassung sprachlicher Fähigkeiten zielen, ohne dass dafür verlässliche Altersnormen vorliegen und ohne dass der prognostische Wert solcher Erhebungen für Spracherwerb und Schriftspracherwerb geklärt ist. Darüber hinaus rückt der Aspekt frühzeitiger Förderung gegenüber den Anstrengungen zur Entwicklung und Implementierung diagnostischer Instrumente in den Hintergrund, obwohl Diagnose gegenüber den Betroffenen nur verantwortet werden kann, wenn es daran anschließende Förderkonzepte und -angebote gibt. In unserem Beitrag befassen wir uns mit zwei Formen mündlichen Sprachhandelns von Vorschulkindern, nämlich Erzählen und Rollenspiel. Diese sind von großer Bedeutung für die sprachliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern; darüber hinaus lassen sich Beziehungen zwischen diesen beiden Handlungsformen und sprachlichen und kognitiven Anforderungen beim Lesen- und Schreibenlernen herstellen. Den Kern unseres Beitrags bilden erste Ergebnisse und sich abzeichnende Ergebnistendenzen eines Forschungsprojekts zur empirischen Untersuchung sprachlicher Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Erzählen und Rollenspiel.¹

1 »Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten« gefördert von der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen. Das Projekt läuft seit Okt. 2006 am Inst. für Germanistik der Univ. Flensburg.

Das übergeordnete Ziel des Projekts liegt darin, eine erwerbsorientierte Förderkonzeption für Kindergartenkinder zu entwickeln, die bei den aktuellen Fähigkeiten der Kinder ansetzt und im Sinne des Handelns in der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) deren weitere Entwicklung aktiv unterstützt bzw. anbahnt. Um dafür Voraussetzungen zu schaffen, müssen zunächst differenzierte Kenntnisse über sprachliche Fähigkeiten Vierjähriger beim Erzählen und Rollenspiel eingeholt werden. Daher ist die erste Projektphase der Untersuchung der genannten Fähigkeiten gewidmet.

Unsere Darstellung beginnt mit einer kurzen Begründung, warum Erzählen und Rollenspiel für den Schriftspracherwerb relevant sind, gefolgt von einer Skizze des Forschungsstands, von dem wir bei der Planung unserer Studie ausgehen konnten. Sodann referieren wir einige bereits vorliegende Ergebnisse unseres Projekts, die wir schließlich unter theoretischen und praktischen, auf Förderansätze abzielenden, Gesichtspunkten diskutieren. Da die Daten zum Rollenspiel noch nicht vollständig ausgewertet worden sind, liegt der Schwerpunkt unseres Beitrags auf dem Erzählen.

2 Erzählen und Rollenspiel

Sowohl Erzählen als auch Rollenspiel erfordern wahrnehmungsentbundenen Sprachgebrauch und sind in diesem Sinne mit Dekontextualisierung von Sprache verbunden. Wahrnehmungsentbunden heißt, dass die sprachlichen Äußerungen nicht unmittelbar auf den in der Sprechsituation vorhandenen nichtsprachlichen Kontext verweisen dürfen, um verständlich zu sein. So muss z.B. deiktischer Gebrauch von Pronomina (»der«, auf eine anwesende Person zeigend) durch anaphorischen Gebrauch (»der«, auf eine im Text vorangegangene Nominalgruppe wie »der Torwart« verweisend) ersetzt werden. Beim Sprechen und Verstehen muss also die Beziehung der produzierten sprachlichen Zeichen zu dem nichtsprachlichen Kontext in den Hintergrund treten zugunsten der Beziehungen zu anderen sprachlichen Zeichen. Beim Erzählen ist dieses der Fall, weil die dargestellten Ereignisse außerhalb der Erzählsituation liegen, da sie entweder vergangen (Erlebniserzählung) oder ausgedacht (Phantasieerzählung) sind. Beim Rollenspiel handeln die Kinder einerseits mit vorhandenen Gegenständen, die sich im Wahrnehmungsraum der Beteiligten befinden. So führt eine Äußerung wie »gib mir den (auf einen

Gegenstand zeigend) mal« keineswegs zu Verständigungsproblemen, weil die Zeigegeste den gemeinten Gegenstand identifiziert. Andererseits aber liegt der Kern des Rollenspiels darin, Fiktion zu erzeugen: Die Kinder deuten Gegenstände, Handlungen, Personen um. Die Motivation zum Spiel liegt darin, sich aus der Realität hinaus zu phantasieren und auf der Basis vorgestellter Bedeutungen zu handeln. Das zentrale Mittel zur Erzeugung der Fiktion ist Sprache; durch solche Äußerungen wie »Du bist wohl der Vater« oder »Aus Spaß ist das (auf einen Karton zeigend) wohl unser Auto« werden die fiktiven Bedeutungen erzeugt und als neuer, sprachlich etablierter Kontext für das Handeln gesetzt. Obwohl die Kinder den nonverbalen Kontext der Handlungssituation miteinander teilen, können sie nicht als bekannt voraussetzen, welche Bedeutungen die Gegenstände, Handlungen, Orte im Spiel haben. Das führt dazu, dass sie, um kooperieren zu können, vieles explizit verbalisieren, was in anderen Zusammenhängen als bekannt unterstellt würde und daher sprachlich nicht formuliert werden müsste (Andresen 2002).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl Erzählen als auch Rollenspiel Dekontextualisierung von Sprache erfordert. Darin liegt eine Verbindung zum Schriftspracherwerb, der Dekontextualisierung von Sprache notwendig macht (Vygotskij 2002; Andresen 1985).

3 Erzählen und Rollenspiel bei vierjährigen Kindern

Zu den Erzählfähigkeiten von Vierjährigen liegen nur wenig Forschungsergebnisse vor, da die meisten empirischen Untersuchungen zum Erzählerwerb erst bei Fünfjährigen ansetzen. Meng u.a. (1991) berücksichtigen zwar schon Dreijährige (im Vergleich zu Sechsjährigen); sie untersuchen aber vor allem kommunikative Basisakte und keine Erzähl- und Textstrukturen, die bei unserer Untersuchung wie in den meisten Arbeiten zum Erzählerwerb im Vordergrund stehen. Die umfangreiche Studie von Hickmann (2003), die den Erwerb textlinguistischer Strukturen bei Kindern unterschiedlicher Muttersprachen untersucht, berücksichtigt als jüngste Altersgruppe Vierjährige. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder nicht vor dem siebten Lebensjahr fähig sind, Textkohäsion und -kohärenz unter Rückgriff auf textinterne Relationen zu erzeugen und statt dessen noch in starkem Maße auf den nichtlinguistischen Kontext rekurren. Das zeigt sich z.B. bei der Einführung handelnder Personen

in der Weise, dass nicht beachtet wird, ob die betreffende Person sprachlich bereits eingeführt wurde und daher als bekannt vorausgesetzt werden kann oder nicht. Wenn Letzteres der Fall ist, muss eine indefinite Form (z.B. »ein Kind«) gewählt werden, eine definite (»das Kind«) setzt voraus, dass die Person im Text bereits erwähnt worden ist. Hickmann hat ihre Daten im Zusammenhang mit Bildergeschichten erhoben. Bei der Einführung von Aktanten in ihre Erzählungen verwendeten Kinder bis zum siebten Lebensjahr definite Formen, bezogen sich also auf den für sie selbst visuell gegebenen nonverbalen Kontext, ohne zu antizipieren, dass der Zuhörer, der die Bildergeschichte nicht sehen konnte, nicht über die gleiche Information verfügte und daher textstrukturell sowie kommunikativ die indefinite Form angemessen gewesen wäre.

Aufgrund der Untersuchung von Becker (2005a) ist allerdings fraglich, ob Hickmanns Ergebnisse zu Aussagen über Erzählfähigkeiten generell verallgemeinert werden dürfen. Denn Becker konnte belegen, dass die Erzählfähigkeiten von Kindern mit den gewählten Erzählformen variieren, dass also beispielsweise Nacherzählungen andere Ergebnisse erbringen als Phantasieerzählungen. Darüber hinaus zeigte sich, dass gerade für Vorschulkinder Erzählungen zu Bildergeschichten erzählstrukturell weit hinter allen anderen Erzählformen zurückbleiben.

Becker untersuchte als jüngste Altersgruppe fünfjährige Kinder. In der Planung unseres Forschungsvorhabens zu Vierjährigen haben wir uns sowohl bei der Entwicklung der Hypothesen als auch der Untersuchungskategorien an Becker orientiert, sodass Vergleiche zwischen unseren und ihren Ergebnissen möglich sind. Da hier nicht der Raum gegeben ist, Beckers Befunde detailliert zu referieren, werden wir bei der Diskussion unserer Ergebnisse dort auf ihre Arbeit zurückkommen.

Sprachanalysen zum Rollenspiel, die auch vierjährige Kinder berücksichtigen, sind von Andresen (2002) vorgelegt worden. Dort konnte gezeigt werden, dass Kinder zwischen vier und sechs Jahren beim Rollenspiel sprachlich in der ZNE (Zone der nächsten Entwicklung) handeln, also sprachliche Fähigkeiten freisetzen, über die sie in anderen Handlungssituationen, gerade auch beim Erzählen, noch nicht verfügen. Die Bedeutung des Rollenspiels für den Spracherwerb im Vorschulalter hängt wesentlich mit der zentralen Funktion von Sprache für die Erzeugung von Fiktion zusammen, die hier bereits angesprochen worden ist. In Bezug auf die Aussage, dass Vorschul-

kinder im Rollenspiel in der ZNE handeln, muss allerdings eingeräumt werden, dass damals die differenzierten Untersuchungen Beckers zum Erzählen für einen Vergleich noch nicht zur Verfügung standen, sodass die Variabilität der Erzählfähigkeiten unter Berücksichtigung verschiedener Erzählformen bei Andresen (2002) nicht beachtet worden ist. Diese Lücke kann durch das laufende Forschungsprojekt geschlossen werden.

Abschließend soll kurz auf die interaktive Dimension beim Erzählen und beim Rollenspiel eingegangen werden. Während sich vierjährige Kinder beim Erzählen fast ausschließlich an Erwachsene als Zuhörer wenden und die Erwachsenen als aktive und unterstützende Partner erhebliche Anteile an dem Erzählen der Kinder haben, handelt es sich beim Rollenspiel typischerweise um Interaktion zwischen Kindern. In unseren Studien spielen immer gleichaltrige Kinder miteinander. In diesem Zusammenhang ist wichtig, dass Kinder erst ab ca. drei Jahren fähig sind, mit anderen Kindern kooperativ zu interagieren. Sowohl die »Organisation« der Interaktion, wie z.B. ein flüssiger Sprecherwechsel, als auch die inhaltliche Entfaltung eines Gesprächs, wie z.B. Aufnehmen und Weiterführen eines Themas, stellen vierjährige Kinder vor große Anforderungen, wenn die Unterstützung durch Ältere fehlt (Ervin-Tripp 1979).

4 Forschungsprojekt: Empirische Untersuchung zum Erzählen und Rollenspiel bei Vierjährigen

4.1 Zum Projekt

Die Datenerhebung zum Projekt begann im November 2006. Insgesamt nahmen 28 Kinder (9 Mädchen, 19 Jungen) zwischen 3;8 und 4;6 Jahren teil. Eine Gleichverteilung der beiden Geschlechter war angestrebt, ließ sich aber nicht realisieren, weil in den Kindergärten, mit denen wir zusammenarbeiten, in der betreffenden Altersgruppe erheblich mehr Jungen als Mädchen vorhanden sind. Dass in der Studie Jungen überrepräsentiert sind, halten wir aber nicht für problematisch. Sowohl im Hinblick auf Spracherwerb als auch auf Schriftspracherwerb bleiben Jungen eher hinter Mädchen zurück, sodass bei einem umgekehrten Geschlechterverhältnis zugunsten von Mädchen fraglich bliebe, ob unsere Untersuchung gerade auch für Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und geringen literalen Erfahrungen, die zumindest das Erzählen beeinflussen könnten, aussagekräftig wäre.

Alle Kinder sprechen Deutsch als Erstsprache und keines erhält sprachtherapeutische Förderung. Da in Flensburg, wo die Kinder leben, eine enge Kooperation zwischen Kindergärten und Sprachheilgrundschule besteht, kann ausgeschlossen werden, dass an unserem Projekt Kinder mit Sprachstörungen, die spezieller Therapie bedürfen, teilgenommen haben. Allerdings zeigen einige Kinder Auffälligkeiten im artikulatorischen Bereich. Zwei Jungen besuchen einen heilpädagogischen Kindergarten. Diese beiden zeigen zwar keine Symptome einer umschriebenen Sprachstörung; während der Aufnahmen zeigte sich jedoch, dass sie sprachlich weit hinter allen anderen zurück sind. Weder zum Erzählen noch zum Rollenspiel haben wir von ihnen verwertbares Material erhalten, sodass wir sie in unserer Auswertung hier nicht berücksichtigen und die Gesamtzahl von 26 Kindern zugrunde legen. Bei der Auswahl der Kinder waren wir bestrebt, im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten ein breites Spektrum von Vierjährigen zu erhalten, was angesichts der Datenauswertung auch gelungen zu sein scheint. Es wurden keine Tests zur Erhebung des Sprachstands eingesetzt, sondern für die Auswahl der Kinder die Urteile der Erzieherinnen und eigene, auf teilnehmender Beobachtung beruhende Einschätzungen zugrunde gelegt.

Für die Datenerhebung wurde sehr viel Zeit aufgewendet. Kleine Kinder reagieren besonders sensibel auf wenig vertraute Handlungssituationen und unbekannte Handlungspartner, sodass in Experimenten zweifelhaft sein kann, ob die Kinder im Bereich ihrer tatsächlichen Fähigkeiten agieren. Das Problem verschärft sich noch bei solchen Handlungen wie Spielen und Erzählen, die Eigenmotivation erfordern, um authentisch zu sein. Daher hat die Projektmitarbeiterin vor den Aufnahmen regelmäßig mit den Kindern gespielt, sodass sie den Kindern vertraut war. Darüber hinaus geben ihre dabei gewonnenen Erfahrungen eine Grundlage für Einschätzungen ab, ob die Kinder sich während der Sprachaufnahmen authentisch oder verändert verhalten.

Von jedem Kind sollten drei Erzählformen (Erlebniserzählung, Phantasieerzählung, Nacherzählung) und ein Rollenspiel aufgenommen werden. Während der Aufnahme durften sich die Kinder frei im Raum bewegen. Außer der Projektmitarbeiterin war stets auch ein anderes Kind anwesend, sodass nicht nur ein erwachsener, sondern auch ein gleichaltriger Interaktionspartner zur Verfügung stand. Von den meisten Kindern liegen mehrere Aufnahmen zu den einzelnen Erzählformen vor, da sie häufig aus eigener Motivation heraus

zu erzählen begannen und mehrere Geschichten nacheinander produzierten. Für die Analyse wurde jeweils die unter erzähl- und textstrukturellen Kriterien komplexeste Erzählung ausgewählt. Die Texte wurden transkribiert und mit Beschreibungskategorien, die Text- und Erzähl- sowie Interaktionsstrukturen erfassen, analysiert.

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Frage, welche Erzählform von den Kindern als erste realisiert wird, und auf einen Vergleich zwischen Erlebnis- und Phantasieerzählung. Für den Vergleich steht die Auswertung aller Analysekategorien zur Verfügung, wobei die statistischen Berechnungen gegenwärtig noch nicht abgeschlossen sind; Signifikanzberechnungen stehen noch aus. Aus Darstellungsgründen beschränken wir uns hier auf eine Auswahl aus den Analysekategorien zum Vergleich der Erzählungen. Die Beschreibung der Rollenspiele ist zwar durchgeführt, aber statistisch noch nicht ausgewertet. Ergebnistendenzen, die sich abzeichnen, beziehen wir in unsere abschließenden inhaltlichen Überlegungen ein. Die Nacherzählungen sind erst teilweise analysiert und finden hier keine Berücksichtigung.

4.2 *Ergebnisse*

1. Vier von 26 Kindern produzieren Erlebnis-erzählungen, aber weder Phantasieerzählung noch Rollenspiel.
2. Acht Kinder produzieren keine Phantasieerzählung, ein Kind erzählt keine Erlebnis-erzählung.
3. Phantasieerzählungen sind sprachlich komplexer als Erlebnis-erzählungen. Exemplarisch dafür werden hier zwei Kriterien, nämlich der Erzählstrukturtyp und die Einführung von Aktanten, näher betrachtet.

Diese Ergebnisse sollen zunächst der Reihe nach erläutert werden.

Zu 1: Dass Erlebnis-erzählungen vor Phantasieerzählungen möglich sind, entspricht den Ergebnissen von Becker (2005a). Überrascht hat uns allerdings, dass die Kinder zwar erzählen, aber kein Rollenspiel spielen, da wir nach Andresen (2002) die Hypothese aufgestellt hatten, dass Rollenspiel vor dem Erzählen, und zwar unabhängig von der Erzählform, möglich ist. In dieser Allgemeinheit formuliert kann die Hypothese nicht aufrecht erhalten werden. Denn nach intensiver Betrachtung aller Videoaufnahmen, die von den betref-

fenden vier Kindern vorliegen, und aufgrund der teilnehmenden Beobachtung im Kindergartenalltag schließen wir aus, dass sie nur in den Aufnahmesituationen kein Rollenspiel spielen. Vielmehr scheinen diese Kinder nicht dazu in der Lage zu sein, Fiktion zu erzeugen und mit fiktiven Bedeutungen zu operieren. Das zeigt sich drastisch in einer Rollenspielsituation bei dem Mädchen Mara. Ihr Spielpartner versucht wiederholt, sie zu gemeinsamem Rollenspiel zu animieren und bietet ihr fiktive Deutungen an, was sie unter explizitem Hinweis auf die realen Bedeutungen der Gegenstände zurückweist. So entgegnet sie auf seine Bemerkung, sie solle eine Puppe, die sie ausgezogen hat, wieder anziehen, weil das Baby sonst friere, dass die Puppe kein echtes Baby sei. Solches Spielverhalten, gedanklich in der Realsituation zu verharren und sich nicht daraus hinaus zu phantasieren, ist charakteristisch für Kinder unter drei Jahren. Dem realitätsverhafteten Verhalten der vier Kinder entspricht, dass sie stark auf sich selbst und ihr gegenständliches Handeln bezogen spielen und während der Aufnahmen wenig in Interaktion mit dem Partnerkind treten. Die Tatsache, dass sie nicht in ein Rollenspiel hinein finden, könnte also sowohl auf Probleme mit der Erzeugung von Fiktion als auch auf Schwierigkeiten, die Anforderungen bei der Interaktion mit Gleichaltrigen zu bewältigen, zurückzuführen sein.

Zu 2: Die Tatsache, dass wir von einem Kind keine Erlebniserzählung erhalten haben, geht in diesem speziellen Fall offensichtlich darauf zurück, dass das Kind in der Aufnahmesituation nicht zum Erzählen eines Erlebnisses motiviert werden konnte. Außerhalb dieser Situation hat es das sehr wohl getan, es ist also zu Erlebniserzählungen in der Lage und produziert darüber hinaus auch Phantasieerzählung und Rollenspiel. Somit kann bei diesem Kind sicher davon ausgegangen werden, dass die fehlende Erlebniserzählung nicht auf eine Überforderung zurückzuführen ist. Mit den fehlenden Phantasieerzählungen verhält es sich anders. Für die vier der acht Kinder, die ausschließlich eine Erlebniserzählung produzieren, wurde bereits oben festgestellt, dass sie mit Phantasieerzählungen überfordert sind, was ziemlich sicher auch für die anderen vier Kinder gilt. Diese produzieren im Gegensatz zu den erstgenannten aber sowohl Erlebniserzählung als auch Rollenspiel.

Unsere Daten führen also in Übereinstimmung mit Beckers Untersuchung zu Fünfjährigen zu dem Ergebnis, dass Erlebniserzählungen ent-

wicklungsschronologisch vor Phantasieerzählungen möglich sind. Aber knapp 70 Prozent der Kinder, die an unserer Untersuchung teilgenommen haben, sind in der Lage, Phantasieerzählungen zu produzieren.

Zu 3: Die sprachliche Komplexität der Erzählungen betrachten wir hier im Hinblick auf zwei Merkmale, nämlich den Strukturtyp und die sprachlichen Mittel, mit denen die Kinder die Protagonisten ihrer Erzählungen einführen. Auf der Grundlage vorliegender Studien zum Erzählerwerb (Boueke & Schülein 1995; Becker 2005a) unterscheiden wir drei verschiedene Strukturtypen, den isolierten, den linearen und den strukturierten Typ, wobei die Komplexität in dieser Reihenfolge zunimmt. Der am wenigsten komplexe Strukturtyp der isolierten Ereignisdarstellung bezeichnet die Aneinanderreihung von Ereignissen, die inhaltlich unverbunden nebeneinander stehen. Häufig umfasst dieser Strukturtyp jedoch mehrere Teilereignisse, die auf der Textoberfläche miteinander verknüpft sind. Bei Erzählungen, die dem Strukturtyp der linearen Ereignisdarstellung zuzuordnen sind, sind die einzelnen Ereignisse durch additive, temporale oder kausale Konnektoren gleichwertig miteinander verbunden; es gibt weder einen Höhepunkt noch eine Komplikation. Erzählungen des Strukturtyps der strukturierten Ereignisdarstellung sind dadurch charakterisiert, dass die Ereignisse miteinander verbunden sind und mindestens eines von ihnen durch Konnektoren wie »aber« oder »plötzlich« als Episode markiert und somit von den anderen Ereignissen abgehoben ist.

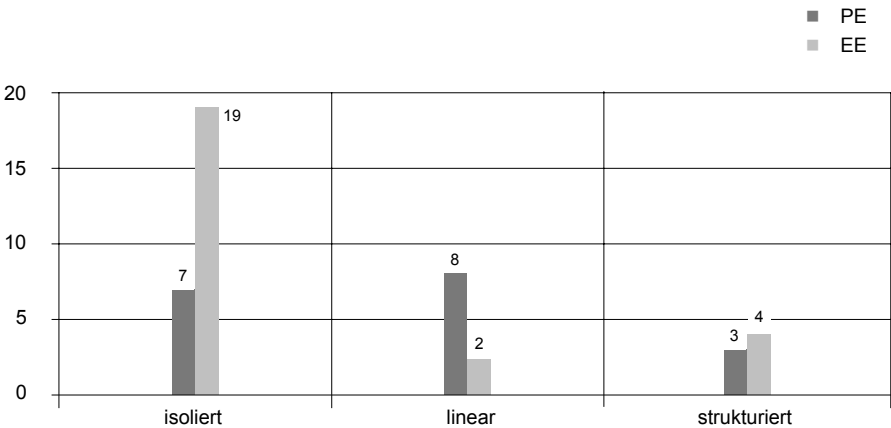


Abb. 1: Verteilung der Strukturtypen

Abbildung 1 gibt die Verteilung der drei Strukturtypen für Erlebnis- und Phantasieerzählung wieder. Es zeigt sich, dass für beide Formen alle drei Typen belegt sind. Obwohl Signifikanzen noch nicht berechnet worden sind, ist doch erkennbar, dass bei der Erlebniserzählung der isolierte Typ klar überwiegt, 19 der insgesamt 25 Erlebniserzählungen weisen diese Struktur auf. Dagegen sind bei den Phantasieerzählungen isolierter und linearer Typ fast gleich verteilt, mit sieben bzw. acht von insgesamt 18 Erzählungen. Im Hinblick auf globale Erzählstrukturen sind die Phantasieerzählungen also komplexer als die Erlebniserzählungen. Ein Vergleich der beiden Erzählformen für jedes einzelne Kind zeigt, dass bei sieben Kindern die Phantasieerzählung komplexer ausfällt als die Erlebniserzählung, der umgekehrte Fall tritt lediglich bei zwei Kindern auf.

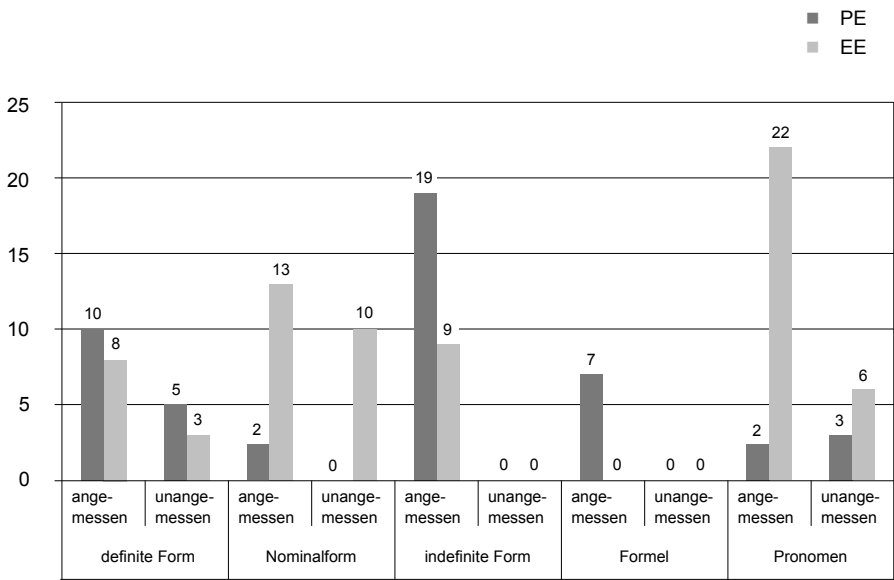


Abb. 2: Akanteneinführung

Die Werte für die Aktanteneinführung sind in Abbildung 2 dargestellt. Wir unterscheiden fünf verschiedene Fälle: Substantiv bzw. Substantivgruppe in definiter oder indefiniter Form, Namen bzw. namenähnliche Verwendung eines Substantivs wie »Mama«, was gerade bei kleinen Kindern häufig vorkommt, Pronomen und schließlich Einführung eines Aktanten durch die fest-

stehende Formel »es war einmal ein(e) ...«, die für Märchen typisch ist und bei den Phantasieerzählungen der Kinder vorkommt. Da der indefinite Artikel Bestandteil der Formel ist und daher von den Kindern bei der Sprachproduktion nicht selektiert, sondern automatisiert abgerufen wird, dürfen diese Exemplare nicht in die Zählung der indefiniten Formen eingehen.

Die Strukturen können angemessen oder unangemessen verwendet werden, wobei das zentrale Kriterium für die Beurteilung der Angemessenheit auf die Informationsstruktur des Textes und auf das beim Zuhörer voraussetzbare Vorwissen rekurriert. Beispielsweise erfordert der korrekte Gebrauch einer definiten Form in der Regel, dass der Referent bereits vorher erwähnt worden ist und Eigennamen müssen in der Regel mit einer Erläuterung zu der Person verbunden werden, es sei denn, dass die ZuhörerIn weiß, um wen es sich dabei handelt.

Abgesehen von den (wenigen) Pronomina bei den Phantasieerzählungen übersteigt für alle anderen Kategorien der angemessene den unangemessenen Gebrauch. Das ist bemerkenswert, angesichts der Ergebnisse von Hickmann (2003) und anderen Studien (z.B. Karmiloff-Smith 1979), dass Kinder erst ab dem siebten Lebensjahr zur textlinguistisch korrekten Personeneinführung fähig seien und auch angesichts der Tatsache, dass beim schriftlichen Erzählen dies noch Dritt- und Viertklässlern Probleme bereitet. Allerdings entsprechen unsere Ergebnisse denjenigen von Becker (2005a). Auffällig ist der hohe Anteil angemessen gebrauchter Pronomina bei den Erlebniserzählungen. Wenn man die absoluten Werte prozentual umrechnet, ergibt sich, dass die Kinder in 31 Prozent aller Fälle von Aktanteneinführungen diese durch korrekt verwendete Pronomina realisieren. Textlinguistisch dürfte solches eigentlich kaum vorkommen, da der angemessene Gebrauch von Pronomina in der Regel im Verweis auf bereits früher im Text eingeführte Personen besteht oder in deiktischem Hinweisen auf in der Sprechsituation Anwesende. Letzteres entfällt jedoch beim Erzählen, da über Ereignisse, die außerhalb der Sprechsituation liegen, gesprochen wird. Der hohe Anteil der Pronomina bei den Erlebniserzählungen geht darauf zurück, dass die Kinder in der Ich-Form erzählen und dabei die Aktanteneinführung durch das Personalpronomen angemessen ist.

Nach den Pronomina weisen bei den Erlebniserzählungen die Namen den zweithöchsten Wert auf, hier liegen allerdings angemessener und unan-

gemessener Gebrauch mit 13 bzw. zehn Fällen recht nahe beieinander. Da die Kinder meist über Erlebnisse im familiären Rahmen erzählen, verwenden sie oft solche Substantive wie »Mama« oder »Oma« wie Namen. Diesen Sprachgebrauch haben wir als angemessen klassifiziert, obwohl das textlinguistisch gesehen nicht korrekt ist, da Formen wie »meine Mama« gefordert wären. Hätten wir hier anders entschieden, würde der unangemessene den angemessenen Gebrauch übersteigen.

Beim Vergleich zwischen Phantasie- und Erlebniserzählung ergibt sich der u.E. interessanteste Befund im Hinblick auf den Gebrauch indefiniter Formen. Die Forschung zum Erwerb von Textstrukturen widmet diesem Bereich besondere Aufmerksamkeit, weil der systematische Gebrauch definierter und indefiniter Formen anzeigt, dass die Sprecher textinterne Relationen beachten und sprachliche Äußerungen zueinander und nicht primär zum außersprachlichen Kontext in Beziehung setzen. Auf die einschlägigen Ergebnisse von Hickmann (2003) wurde bereits hingewiesen. Bei den Phantasieerzählungen führen die Kinder in 19 von insgesamt 48 Fällen, das sind 40 Prozent, die Aktanten durch indefinite Formen ein. Bei den Erlebniserzählungen ist der Anteil dahingegen mit neun von 71 Fällen wesentlich geringer, zumal sechs der so eingeführten Aktanten von den zwei Kindern stammen, die Mischformen aus Erlebnis- und Phantasieerzählungen produzieren. Für diese Beobachtung werden wir bei der abschließenden Diskussion der Ergebnisse eine Erklärung vorschlagen.

5 Diskussion der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

Als Grundlage für die theoretische Diskussion soll Nelsons Modell der Entwicklung mentaler Repräsentationen dienen (Nelson 1996; Klann-Delius 2005). Nelson rekonstruiert diesen Entwicklungsprozess als Abfolge von vier verschiedenen Ebenen. Wir gehen auf die dritte und vierte Ebene näher ein, da der Übergang zur vierten Ebene für das Alter angesetzt wird, in dem sich die Kinder unserer Studie befinden.

Auf Ebene drei sind mentale Repräsentationen von Sprache noch eingebettet in Repräsentationen nichtsprachlicher Ereignisse und Handlungen. Mit dem Übergang zur vierten Ebene bildet sich ein mentales System sprachlicher Zeichen heraus. Während davor sprachliche Repräsentationen an nicht-

sprachliche Erfahrungskontexte gebunden sind, werden jetzt sprachliche Zeichen von diesen abgelöst und treten in Relation zueinander. Kinder, die diesen Prozess noch nicht vollzogen haben, können zwar erfahrene Ereignisse verbalisieren und auch von Ereignissen, die ihnen sprachlich vermittelt worden sind, die sie also durch Hörensagen erfahren haben, mentale Repräsentationen aufbauen. Diese sind aber in nichtsprachlichem Format kodiert. Die Kinder können noch nicht über Inhalte und gedankliche Vorgänge, die sprachliche Kodierung erfordern, verfügen. Das zeigt sich z.B. darin, dass sie nicht zwischen verschiedenen Haltungen von Menschen zu Sachverhalten differenzieren können, wie eindrucksvoll in der Theory-of-Mind-Forschung belegt ist (Astington 2000). Erst ab ca. vier Jahren erfassen Kinder, dass einerseits ein Sachverhalt (z.B. dass sich in einer bestimmten Smarties-Schachtel Buntstifte befinden) vorliegen kann, dass aber andererseits Menschen glauben können, dass dieser Sachverhalt nicht vorliegt (dass sie glauben, die Schachtel enthielte Smarties). Die Differenzierung zwischen Sachverhalten und Vorstellungen über Sachverhalte setzt sprachlich kodierte mentale Repräsentationen voraus. Kinder, die über solche noch nicht verfügen, können nur auf der Basis ihrer Repräsentationen über Sachverhalte handeln. Wenn sie gesehen haben, dass sich in der Schachtel Stifte befinden, unterstellen sie, dass auch alle anderen Menschen von diesem Sachverhalt ausgehen (s. dazu auch Andresen 2005, S.140ff).

Sowohl Rollenspiel als auch das Erzählen von Phantasiegeschichten erfordern das Umgehen mit sprachlich erzeugten Bedeutungen, die auch im Widerspruch zur Realität stehen können. Daher lässt sich die Beobachtung, dass einige Kinder zwar Erlebniserzählungen, aber weder Rollenspiel noch Phantasieerzählungen produzieren, so interpretieren, dass sie kognitiv noch auf Ebene drei operieren. Dieses empirische Ergebnis kann also auf der Grundlage von Nelsons Modell einleuchtend erklärt werden.

Im Erzählverhalten einiger Kinder unserer Studie lassen sich Phänomene erkennen, die auf den Übergang von der dritten zur vierten Ebene hinweisen. Diese Kinder beginnen - stark unterstützt durch die erwachsene Partnerin - mit einer Phantasieerzählung und gehen nach kurzer Zeit dazu über, Gegenstände, die sich in ihrem Wahrnehmungsraum befinden, in die Geschichte einzubauen und diese so fortzusetzen, dass sie, den Wahrnehmungsraum visuell abschreitend, Handlungen mit diesen Objekten als

Agenten aneinanderreihend darstellen. Offensichtlich bereitet es den Kindern Schwierigkeiten, ausschließlich auf der Basis vorgestellter Ereignisse und Objekte zu erzählen, und so nehmen sie statt dessen ihre aktuellen Wahrnehmungen als Stütze zur Hilfe.

Bei den Phantasieerzählungen lassen sich verschiedene Typen unterscheiden. Neben solchen, die stark durch die Orientierung am Wahrnehmungsraum geprägt sind, finden sich »echte« Phantasieerzählungen, bei denen ein fiktives Geschehen narrativ entwickelt wird. Zwei Kinder vermischen Phantasie- und Erlebniserzählung, wobei diese beiden zu den sprachlich kompetentesten Kindern gehören. Diese Beobachtung ist vor dem Hintergrund von Beckers Ergebnissen von besonderem Interesse. Becker hat bei den Fünfjährigen eine deutliche Tendenz zur Vermischung von Erlebnis- und Phantasieerzählung festgestellt, die bei den älteren Kindern kaum noch vorkommt. Sie interpretiert dies so, dass kleine Kinder die beiden Formen noch nicht unterscheiden können, da es ihnen noch schwer fällt, Fiktion und Realität voneinander zu trennen. Die Differenzierung von Erlebnis- und Phantasieerzählung stellt somit nach Becker das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr dar. Gegen diese Deutung sprechen unsere Daten. Denn danach beginnt das Erzählen mit Erlebniserzählungen, dann kommen Phantasieerzählungen hinzu, wobei die Kinder beim Erzählen klar zwischen beiden Formen differenzieren. Die Vermischung bei älteren Vorschulkindern erweist sich daher bereits als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses. Sollte sich dieses Bild durch weitere Untersuchungen bestätigen lassen, so wäre das für förderdiagnostische Einschätzungen des Erzählverhaltens von Kindern zwischen vier und sechs Jahren von großer Bedeutung.

Als Nächstes sollen die dargestellten Unterschiede zwischen Erlebnis- und Phantasiegeschichte diskutiert werden. Dazu führen wir in Anlehnung an Nelson (1996) die Kategorie »kognitiver Kontext« ein. Erzählungen sind Texte über reale oder erfundene Ereignis- und Handlungsfolgen. Die mentalen Repräsentationen der Handlungen und Ereignisse beim Sprecher bezeichnen wir als kognitiven Kontext der Erzählung. Ein grundlegender Unterschied zwischen Erlebnis- und Phantasieerzählung besteht darin, dass erstere auf zurückliegenden Erfahrungen beruhen, die in diesem Sinne für den Erzählenden kognitiv gegeben sind. Dahingegen werden bei einer Phantasieerzählung

die zu erzählenden Inhalte erst während des Sprechens erzeugt. Sie sind somit auch für den Erzähler, nicht nur für die Zuhörer, neu. Um Missverständnisse zu vermeiden, ist jedoch zu betonen, dass auch bei Erlebniserzählungen nicht einfach »fertig« vorliegende Ereignisfolgen versprachlicht werden. Vielmehr laufen beim Erzählen komplexe Verarbeitungsvorgänge ab, die mit Strukturierungen der Erfahrungen verbunden sind. So müssen einige Ereignisse/Handlungen in den Vordergrund und andere in den Hintergrund gerückt werden. Wahrnehmungen, die in der Erlebnissituation gleichzeitig präsent sind, müssen sprachlich nacheinander produziert werden, da sprachliche Äußerungen zeitlich sequenziert sind. Nelson spricht in diesem Zusammenhang mit Blick auf die hohen Anforderungen, die das für vierjährige Kinder bedeutet, von der Verlangsamung durch Sprache. Aber trotz der aktiven Verarbeitung von Erfahrungen beim Erzählen unterscheiden sich Erlebnis- und Phantasieerzählung dadurch, dass die Kinder bei der ersten Form auf ihnen bereits bekannte Inhalte zurückgreifen, was für die zweite nicht gilt. Hier sehen wir einen Ansatz zur Erklärung des auffällig hohen Anteils sprachlich indefiniter Einführungen von Aktanten. Während der Gebrauch indefiniter Formen bei Erlebniserzählungen erfordert, dass das Kind von seiner eigenen Perspektive, in der die Handelnden bekannt sind, abstrahiert und die Perspektive der Zuhörer, für die das nicht gilt, antizipiert, sind bei Phantasiegeschichten die Aktanten kognitiv auch für den Sprecher nicht gegeben. Vielmehr wird der kognitive Kontext erst während des Sprechens erzeugt. Die Bedingung, dass bei Phantasiegeschichten nicht auf bekannte Inhalte zurückgegriffen werden kann, könnte daher die Produktion der textlinguistisch angemessenen Form fördern.

Hinsichtlich verschiedener text- und erzählstruktureller Kriterien zeigen die Kinder unserer Studie bei den Phantasieerzählungen fortgeschrittenere Fähigkeiten als bei den Erlebniserzählungen. Exemplarisch dafür haben wir in diesem Beitrag die Daten zur Einführung von Aktanten und zum Strukturtyp dargestellt. Der Befund, dass Phantasieerzählungen komplexer als Erlebnis-erzählungen ausfallen, setzt sich bei älteren Kindern fort (Becker 2005b; Olhus/Quasthoff 2005). Der Erzählerwerb beginnt mit Erlebniserzählungen; Phantasieerzählungen werden erst in einem zweiten Schritt möglich. Aber wenn Kinder zu Phantasieerzählungen in der Lage sind, erweist sich diese Form als besonders produktiv und förderlich. Ein Blick auf unsere Daten zu

den Rollenspielen zeigt, dass diese sprachlich noch komplexer als die Phantasieerzählungen ausfallen. Daher haben wir für die Entwicklung einer Förderkonzeption, die in der nächsten Projektphase ansteht, die Hypothese aufgestellt, dass Fiktion als Kontext sprachlichen Handelns in besonderer Weise zur Förderung diskursiver sprachlicher Fähigkeiten beiträgt. Die Förderkonzeption wird daher bei Rollenspiel und Phantasieerzählungen ansetzen.

Literatur

- Andresen, H. (1985). Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andresen, H. (2002). Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Andresen, H. (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Astington, J.W. (2000). Wie Kinder das Denken entdecken. München [u.a.]: Reinhardt.
- Becker, T. (2005a). Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, T. (2005b). Mündliche Erzählentwicklung. Die Einflüsse textsortenbezogener Faktoren und literarischer Erfahrungen mit ihren didaktischen Konsequenzen. In P. Wieler (Hg.). Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg: Fillibach, 29-47.
- Boueke, D., Schüle, F. u.a. (1995). Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Ervin-Tripp, S. (1979). Children's verbal turn taking. In E. Ochs (Hg.). Developmental pragmatics. New York [u.a.]: Academic Press, 391-429.
- Hickmann, M. (2003). Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). A functional approach to child language: a study of determiners and reference. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klann-Delius, G. (2005). Erzählen in der kindlichen Entwicklung. In P. Wieler (Hg.). Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg: Fillibach, 13-27.
- Meng, K., Kraft, B. & Nitsche, U. (1991). Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin: Akademie. (=Sprache und Gesellschaft Bd. 22).
- Nelson, K. (1996). Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohlhus, S. & Quasthoff, U.M. (2005). Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In P. Wieler (Hg.). Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg: Fillibach, 49-68.
- Vygotskij, L.S. (2002). Denken und Sprechen. Hrsg. und aus dem Russ. übers. von J. Lompscher & G. Rückriem. Orig.-Ausg. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Alle für diese Analyse verwendeten Transkripte wurden von den studentischen Hilfskräften S. Holtfoth, J. Jarecka, N.-H. Koch & J. v. Stein angefertigt. Die Abbildungen wurden von J. v. Stein erstellt (modifiziert).





Sprachliches Lernen zur Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz

Erika Altenburg



Der pragmatische Lesebegriff von PISA und IGLU Konsequenzen für den Unterricht

Motivation kann »Berge versetzen«, wie wir wissen. Lesemotivation ist nötig, damit unsere Kinder und Jugendlichen selbstständig und freiwillig zu Büchern greifen, dass sie lesen und damit geschriebene Texte verstehen, nutzen und reflektieren können, »... um damit eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (OECD 2000, PISA 2000, S.80). Um Kompetenzen zu erwerben, die in der Wissensgesellschaft bedeutsam sind, um »Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können« (vgl. IGLU 2003, S.73), ist Motivation allein nicht ausreichend. Hinzukommen muss eine gezielte sprachliche Förderung, sprachliches Lernen, das im Deutschunterricht vermittelt werden kann.

Das funktionalistische Konzept von PISA und IGLU entspricht nicht der deutschen Bildungstradition. Die Verwendung des Begriffs »Bildung« bzw. »Allgemeinbildung« im Zusammenhang mit Lesekompetenz ist auf den deutschen Sprachraum beschränkt (vgl. IGLU 2003, S.73). Für die Lebensbewältigung - auch für die Bewältigung der schulischen Lebenswirklichkeit - haben z.B. sachbezogene Texte einen hohen Stellenwert. In der schulischen Arbeit sollte neben der Förderung des emotionalen Zugangs zu fiktionalen Texten die Erweiterung des sprachlichen Repertoires thematisiert werden. Das gezielte sprachliche Lernen als weitere Säule der Leseförderung, verbunden mit der Arbeit im Bereich »Sprachreflexion«, bietet hier neue Chancen.

Erkenntnisse der Textlinguistik/Textgrammatik nutzen

Um Ziele im Hinblick auf das sprachliche Lernen erreichen zu können, sollten Erkenntnisse aus dem Bereich der Textlinguistik genutzt werden. Ein erweiterter Grammatikbegriff, der auch die Textlinguistik einbezieht, eröffnet neue Möglichkeiten, Strukturen von Texten durchschaubar zu machen und dies für das Erschließen/Verstehen wie für das Schreiben von Texten zu verwerten.

Es gibt unterschiedliche Theorien zu der Frage, was denn einen Text ausmache. Zusammenfassend kann man derzeit davon ausgehen, dass alle mündlichen wie schriftlichen Äußerungen, die in Kommunikationssituationen »funktionieren«, als Texte bezeichnet werden können. Natürlich gehören zu diesem weiten Textbegriff auch bildlich vermittelte Texte sowie Tabellen usw. (vgl. auch Aufgabenstellungen bei PISA). Im Rahmen unterschiedlicher Texttheorien gibt es unterschiedliche Textmodelle - Erklärungsansätze dafür, was einen Text zum Text macht. In einem Modell wird ein Text beschrieben als eine Abfolge von Thema und Rhema, d.h. das Thema des einen Satzes wird zum Rhema, zur Aussage, zur Information, im nächsten Satz. Beispiel: Meine Mutter geht heute mit mir *in die Stadt*. *In der Stadt* (oder: Dort) wollen wir *eine neue Jacke* für mich kaufen. *Meine neue Jacke* soll wirklich warm sein. Usw. ...

In einem anderen Modell wird ein Text als pronominale Verkettung betrachtet, wobei der Pronomenbegriff stark erweitert wird; auch Nomen zählen in diesem Modell im textualen Sinne zu den Pronomen. Beispiel: *Die ersten*, die zurückkamen ... *Ihre* Stimmen ... *Die Heimkehrer* ... *Sie* ... Wir kennen *ihre* ... (vgl. Kallmeyer 1974).

Dass längst vorliegende Forschungsergebnisse aus diesem Bereich noch wenig Eingang in unseren schulischen Alltag gefunden haben, dass textlinguistisches Wissen wenig verbreitet ist, wird in der Fachwelt bedauert (vgl. Spiegel & Vogt 2006). Eine praktikable Zusammenfassung textlinguistischer Ansätze basiert auf der Erkenntnis, dass lesende Menschen, um einen Text verstehen zu können, Verknüpfungs- und Vorstellungsleistungen erbringen müssen, dass sie hierzu ihr gesamtes sprachliches und außersprachliches Wissen, ihre gesamten sprachlichen und außersprachlichen Erfahrungen aktivieren müssen. Dass ein Text mehr ist, mehr darstellt als die Summe seiner Einzelteile, als die Summe von Wörtern und Sätzen, wird in diesem kompri-

mierten Textmodell deutlich, das für unsere schulischen Bedürfnisse außerordentlich großen Nutzen bringen kann (vgl. Ader & Kress 1980). Mithilfe dieses vereinfachten Textmodells können einzelne Aspekte der Texterschließung - im Sinne einer funktionalen Grammatik - gezielt betrachtet und trainiert werden (Altenburg 1991).

Textmodell

Jeder Text hat einen Anfang und ein Ende; alle Einzelteile wie Wörter, Sätze - vollständige Sätze, verkürzte Sätze - und Abschnitte usw. sind miteinander verknüpft bzw. aufeinander bezogen (Konnexion und Kohärenz in Texten). Bestimmte Verknüpfungen bzw. Bezüge kann man beim Lesen oder Schreiben aber nur realisieren, wenn man auch eine Vorstellung des Geschriebenen hat bzw. entwickelt (Referenz in Texten). Jeder Text besteht außerdem aus verschiedenen »Strängen«, sozusagen »Untertexten«, ähnlich den Einzel-fäden eines verzwirbelten Wollfadens. Erst wenn auch diese Textteile miteinander verknüpft und mit einer Vorstellung verbunden werden, kann man beim Lesen wie beim Schreiben zum Gesamtergebnis kommen. Dieses Gesamtergebnis ist dann die über die Einzelteile hinausgehende Textaussage, die mit dem Fachbegriff »Textkonsequenz« bezeichnet wird. Es gibt Verknüpfungen auf verschiedenen Ebenen. Diese Ebenen beziehen sich auf die bekannten Teilbereiche Syntax, Semantik und linguistische Pragmatik.

Verknüpfungen auf der syntaktischen Textebene

Verknüpfungen auf der Satzebene, auf der syntaktischen Ebene, sind möglich ohne eine besondere Vorstellungskraft. Allerdings müssen formale Bezüge hergestellt werden, wie z.B. die Verknüpfung von unbestimmtem und bestimmtem Artikel (»Ein Mann geht über die Straße. Der Mann hat einen neuen Hut.«), von Nomen und Pronomen (»Eine Katze sitzt auf unserem Balkon. Sie gehört einer Nachbarin.«). Hierher gehören natürlich auch die Konjunktionen (Bindewörter) wie »und, aber, als, nachdem, plötzlich« usw., die zur Verknüpfung von einzelnen Sätzen oder Abschnitten dienen.

Verknüpfungen auf der semantischen Textebene

Auf der Bedeutungsebene, der semantischen Ebene, werden Vorstellungen, Bedeutungen von Wörtern, von Begriffen, miteinander verbunden, verknüpft

(»*Kochen* macht mir Spaß. Ich besitze viele *Kochbücher*.« oder »... genießen ... angenehme Stunden ...«). Dieser Aspekt wird als »Referenz« bezeichnet. Vorstellungen von Begriffen müssen abgerufen/aktiviert werden, um dann im Textzusammenhang, im Kontext, herauszufinden, welche spezielle Vorstellung in diesem Text gefragt ist. Die Entwicklung im Bereich der Semantik führte von der Wortsemantik über die Satzsemantik zur Textsemantik. Die Monosemierung von Begriffen, die Bedeutungsfestlegung im Kontext, ist eine der linguistischen Erkenntnisse, die bei der Texterschließung zum Tragen kommt und die wir im Unterricht umsetzen können. Deutlich wird dieser Tatbestand auch Kindern bei Wörtern wie z.B. »sauer«: »Essig ist sauer!« oder »Ich bin sauer!« oder »Sauer macht lustig!« oder »Apfelsinensaft ist süß, Zitronensaft ist sauer.« usw. Kinder kennen eventuell das alte Ratespiel »Teekesselchen«: »Birne oder Birne?« Erst durch den Kontext konnte das gesuchte Wort mit seinen unterschiedlichen Bedeutungen ermittelt werden. Das Bedeutungsspektrum eines Begriffes zu klären, Bedeutungen z.B. von »gehen« (es geht mir gut; die Uhr geht; das geht aber voran usw.) zu sammeln und entsprechende Verwendungssituationen zu beschreiben, gilt heute als bedeutsame Alternative zur tradierten Wortfeldarbeit.

Verknüpfungen auf der pragmatischen Textebene

Auch auf der Ebene des tatsächlichen sprachlichen Handelns, auf der pragmatischen Ebene, müssen Vorstellungen entwickelt und miteinander verknüpft werden. Linguistische Pragmatik ist weniger bekannt als die beiden vorher genannten Bereiche. Aus der sprachlichen Lebens- und Alltagspraxis kennen wir diesen Bereich allerdings ganz genau. Wenn jemand sagt: »Kannst Du mir mal den Zucker reichen?« wissen wir alle, dass hier keine Frage nach der Muskelkraft vorliegt, sondern eine Aufforderung in Frageform erfolgt ist. Das heißt, wir wissen alle, dass z.B. die syntaktische Form und die sprachliche Handlungsabsicht nicht übereinstimmen müssen.

Auf der pragmatischen Ebene müssen also größere Einzelteile eines Textes miteinander verknüpft, miteinander in Beziehung gesetzt werden. So müssen z.B. beim Witz die Teile Einführung - meist die dargestellte Situation -, Ereignis bzw. Handlung und die Pointe am Schluss miteinander verbunden werden, damit man am Ende lachen kann oder wenigstens begriffen hat, dass hier ein Witz vorgestellt werden sollte.

<i>Textmodell</i>	Verknüpfung (Konnexion/ Kohärenz)	Vorstellung (Referenz)	Textaussage (Text- konsequenz)
Satzbau (Syntax)	X		
Semantik (Bedeutung)	X	X	
Pragmatik (sprachl. Handeln)	X	X	X

An einem verwürfelten Text sollen die o.a. Erläuterungen verdeutlicht werden. Die Textteile sollen in die richtige Reihenfolge gebracht werden.

Sie gingen zusammen ins Schwimmbad.
»Komm sofort aus dem Wasser!«
Eine Maus und ein Elefant waren gute Freunde.
»Ich will sehen, ob du meine Badehose anhast.«
Als die Maus ihre Badehose nicht finden konnte,
rief sie dem Elefanten zu:

Der Anfang ist klar: *Eine Maus und ein Elefant waren gute Freunde*. Dies ist ein typischer Textanfang: Die Personen werden eingeführt, und zwar mit dem unbestimmten Artikel. Wir können uns etwas vorstellen unter Freundschaft, wir wissen, dass Freunde etwas gemeinsam unternehmen können, dass sie zusammenhalten usw. Daher finden wir die Verbindung/Verknüpfung zu *Sie gingen zusammen ins Schwimmbad*.

Die Verknüpfung auf der syntaktischen Ebene erfolgt über die unbestimmten Artikel und das Pronomen »Sie«. Wir wissen, wie es in einem Schwimmbad aussieht; wir wissen auch, dass man dort Badekleidung trägt, wenn es sich nicht um ein spezielles Bad handelt. Daher folgt *Als die Maus ihre Badehose nicht finden konnte, rief sie dem Elefanten zu*:

Jetzt folgt die wörtliche Rede, die aus zwei Sätzen besteht. Damit beginnt die Diskussion, ob die Reihenfolge dieser Sätze beliebig sei. Sie ist es nicht, denn die Pointe, dass die Maus überprüfen will, ob der Elefant ihre Badehose anhat, muss am Schluss des Textes stehen. Spätestens an dieser Stelle wird das Textsortenwissen im Hinblick auf Witze zum entscheidenden

Faktor. Auf der pragmatischen Ebene kann also die Reihenfolge der Sätze nur wie folgt sein (syntaktisch und semantisch sind ebenfalls Anschlüsse vorhanden): »*Komm sofort aus dem Wasser! Ich will sehen, ob du meine Badehose anhast.*«

Texterschließungsfähigkeiten trainieren

Text als Anweisungsstruktur

Ein Text enthält für die Lesenden sozusagen eine Anweisungsstruktur, der die lesende Person folgen muss. Am Beispiel eines Textes auf einer Informations-tafel der Botanischen Gärten Bonn soll dies verdeutlicht werden.

Heilige Lotusblume

Früher hielt man Lotus für eine rein tropische Pflanze und entsprechend häufig wurde sie im Warmhaus kultiviert.

Wir konnten zeigen, dass die Pflanze aus dem winterkalten China stammt. Es war auch schon lange bekannt, dass sie Winterkälte erträgt und in Oberitalien sogar eingebürgert ist.

Somit ist es nicht überraschend, dass es uns in den botanischen Gärten Bonn gelang, seit 1991 Lotus *ohne jede Heizung im Freien* zu kultivieren und regelmäßig zur Blüte zu bringen.

Der Text ist für Kinder sicherlich nicht einfach zu erschließen, da der situative Kontext eine große Rolle spielt: Die heutige Erkenntnis, im Gegensatz zu »Früher« wird nur implizit deutlich durch »Wir konnten zeigen«. Wer mit »Wir« gemeint ist, ergibt sich nur aus dem Weltwissen, dass in einem botanischen Garten auch geforscht wird bzw. dass dort Menschen arbeiten, die mit einer Universität in Verbindung stehen. Das Wort »kultivieren« als Fachausdruck ist sicherlich auch nicht überall bekannt, kann jedoch aus dem Kontext erschlossen werden: In einem botanischen Garten sind seltene Pflanzen zu finden, die dort hingestellt wurden und gepflegt werden. Ein Hinweis ist auch dadurch gegeben, dass dieser Begriff im ersten und im letzten Satz vorkommt. Weitere Bedeutungen zum Bedeutungsspektrum des Wortes »kultivieren« (Gewohnheiten usw.) könnten gesammelt bzw. aus Wörterbüchern ermittelt werden.

Methoden der Texterschließung

Abgeleitet von dem vorgestellten Textmodell können Methoden der Texterschließung im Unterricht eingesetzt und reflektiert werden, um bestimmte Aspekte der Textstruktur in den Blick zu nehmen.

Verknüpfungen in Texten realisieren:

Methode Textrekonstruktion

Die textlinguistische Erkenntnis, dass Texte eine innere Struktur haben, dass es Verknüpfungen, Bezüge gibt zwischen den einzelnen Textteilen, kann im Unterricht thematisiert werden, indem kurze Sachtexte, Erzähltexte oder Gedichte - auch stimmige Texte von Kindern - rekonstruiert werden. Die Texte werden dann in verwürfelter Form - Sätze in der falschen Reihenfolge, Gedichte mit verwürfelten Strophen - angeboten. Die Textteile werden ausgeschnitten und probeweise zusammengelegt. Hierbei findet Hypothesenbildung und -überprüfung statt. Ein Vorgang, der bei jedem Lesen zum Tragen kommt (vgl. Goodman 1973). In Partnerarbeit werden Begründungen formuliert und ausgetauscht. Erkenntnisse im Hinblick auf Textgrammatik werden auf diesem Wege angebahnt: So können Kinder bei dieser Gelegenheit z.B. die Verknüpfungsleistungen von Pronomen und Artikeln entdecken. Diese »Entdeckung« kann dann fortgeführt bzw. im Zusammenhang mit der eigenen Textproduktion geübt werden (vgl. Altenburg 2004). Wichtig ist, dass es bei dem Verfahren »Textrekonstruktion« um ein Wieder-Herstellen, ein Re-Konstruieren des Textes geht, wie an dem Mäusewitz deutlich wird. Es geht nicht um einen wie immer gearteten kreativen Umgang mit einem Text.

Festlegung von Bedeutung im Kontext:

Umsetzung bei der Texterschließung

Wörterklärungen aus dem Kontext finden

Die Monosemierung, die Festlegung von Bedeutung, erfolgt im Kontext. Diese textlinguistische Erkenntnis kann dazu genutzt werden, Wörterklärungen selbstständig aus dem Kontext zu finden (s. »kultivieren« beim Textbeispiel Lotus-Text) und dies mit Kindern im Unterricht zu üben. Hierzu müssen die Kinder wichtige Wörter im Text, die sie nicht verstehen, identifizieren, sie müssen ihre Aufmerksamkeit auf ihren eigenen Textverstehensprozess richten. In

Partnerarbeit oder im Gruppengespräch können Hinweise aus dem Textzusammenhang, aus dem Kontext, gesucht werden. Bestätigung oder weitere Ergänzungen lassen sich dann durch Nachschlagen in einem Wörterbuch finden. Wenn Kinder auf diese Weise im Unterricht in allen Fächern - bei ganz unterschiedlichen Texten - geübt haben, kann dieses Verhalten im Alltag, beim selbstständigen Lesen - auch im privaten Raum - zu einem Kompetenzzuwachs im Hinblick auf den Umgang mit Texten führen.

Bedeutungen erfassen:

Texterschließungsmethode Schlüsselbegriff

Eine weitere Möglichkeit, die o.a. textlinguistische Erkenntnis umzusetzen, besteht in der Vorbereitung des Lesens durch eine sprachliche Vorarbeit. Dies ist ein Verfahren, das im Unterricht eingesetzt werden kann, um im Bereich Semantik zu arbeiten. Will man die Texterschließungsmethode »Schlüsselbegriff« einsetzen, so muss die Lehrperson ein wichtiges Wort aus dem Text auswählen und präsentieren. Die Kinder sammeln dann in Partner- oder Gruppenarbeit alle Bedeutungen, die ihnen zu diesem Begriff einfallen. Durch das Sammeln von Bedeutungsvarianten wird der Sprachschatz aktiviert, die Lehrperson kann feststellen, welches Kind bereits welche Bedeutung kennt. Bei nicht deutschsprachigen Kindern können hier wertvolle Hinweise gewonnen werden, welche ergänzenden Erklärungen/Übungen für diese Kinder eingesetzt werden sollten, damit ihr sprachliches Lernen kontinuierlich fortgesetzt wird.

Aus der Vorarbeit des Sammelns wird eine Aufgabenstellung für das Lesen, für die Texterschließung gewonnen. Aufgabe ist, das vorab betrachtete Wort im Text zu finden und dabei herauszufinden, in welcher Bedeutung es in diesem Text verwendet wird. Es ist möglich, dass die im Text erwähnte Bedeutung gar nicht genannt wurde. Entweder hat niemand daran gedacht oder diese Bedeutungsvariante ist nicht bekannt. Es erfolgt also eine gezielte Reflexion von Bedeutungsvarianten und - eventuell - eine Erweiterung des sprachlichen Repertoires.

Bei dem Wort »verrückt« denken Erwachsene meist an den klinischen Begriff, an verrückte Mode, Ideen, verschobene Gegenstände/Möbelstücke, an ungewöhnliche Verhaltensweisen und Hobbys. Im folgenden Text konnte keine dieser Varianten gefunden werden.

Ein Indianer sagte zu einem amerikanischen Wissenschaftler:
»Ihr Weißen seid verrückt! Von euren Maschinen getrieben, schuftet ihr wie die Wilden, bis ihr sechzig seid. Dann, wenn ihr schon zu alt dafür seid, fangt ihr an zu fischen, zu reisen, zu genießen. Wir verteilen die angenehmen Stunden über das ganze Leben. Ist das nicht vernünftiger?«
Hier wird verrückt im Gegensatz zu vernünftig verwendet, also »verrückt« im Sinne von unvernünftig/dumm.

Textkonsequenzen erfassen:

Texterschließungsmethode Textergänzung

Wenn man alle »Textanweisungen« realisiert hat, wenn man Verknüpfungs- und Verweis- bzw. Vorstellungsleistungen erbracht hat, weiß man, was in einem Text mitgeteilt wird. Löscht man nun ein wichtiges Wort in einem Text, so kann dies erschlossen werden, indem man alle Informationen des Textes in Verbindung bringt, indem man im Text vor- und zurückgeht, über die Satzkonstruktionen nachdenkt usw. So äußerte einmal ein Kind in einer vierten Klasse: »An diese Stelle muss ein Verb in der Grundform.« Es handelte sich um den letzten Satz eines Gedichtes über Tiere, die ein Buch finden (Hans Baumann: Lesestunden): Die Tiere entnehmen aus dem Buch alle etwas anderes, »... es liegt daran, dass keiner von euch ... kann.« Hier fehlt das Wort »lesen«, das einige Kinder zuerst durch andere Verben, aber in der richtigen Form, ersetzten.

Bei diesem Verfahren ist das »Weltwissen« der Kinder in hohem Maße gefragt. Man muss eine Vorstellung von einem Baum haben, man muss eventuell Genaueres wissen über das Wachstum von Bäumen, um in dem folgenden Gedicht das gesuchte Wort ergänzen zu können.

Der ...

Zu fällen einen schönen ...

braucht's eine Viertelstunde kaum.

Zu wachsen, bis man ihn bewundert,

braucht er, bedenk es, ein Jahrhundert.

Eugen Roth

Bei dem Texterschließungsverfahren »Textergänzung« geht es um die gesamte Erschließungsleistung, um das Erfassen der Textkonsequenz.

Sprachförderung als Leseförderung - Leseförderung als Sprachförderung

Um Texterschließungsverfahren im Unterrichtsalltag anwenden zu können, muss die Lehrperson überlegen, welches Verfahren zu welchem Text passt. Geeignet sind für die vorgestellten Verfahren vorzugsweise kurze Texte, unabhängig von der Textsorte.

Dass das in manchen Klassen noch gebräuchliche Reihum-Vorlesen eines unbekannten Textes kein vernünftiger Weg sein kann, um das selbstständige Lesen, das Verstehen von Texten, das Texterschließen, zu üben, wird aus den o.a. Ausführungen deutlich. Dass auch die Geschwindigkeit beim Artikulieren, beim lauten Lesen, keine Rückschlüsse auf das Textverständnis zulässt, ist schon lange bekannt (vgl. Goodman 1973). Es sollte daher selbstverständlich sein, dass Kinder den komplizierten Vorgang der Texterschließung im eigenen Tempo vollziehen. Dies ist im Übrigen die schlichteste Form von Individualisierung. Bei den Testverfahren von PISA und IGLU wurde das Textverstehen durch Fragen zum Text überprüft, und zwar nach dem stillen, selbstständigen Lesen. Die vorgestellten Texterschließungsverfahren stellen eine Anregung dar, dezidierte sprachliche Arbeit im Bereich »Sprache reflektieren« in die Leseförderung einzubeziehen.

Literatur

- Ader, D. & Kress, A. (1980). Sprechen, Sprache, Unterricht. Paderborn.
- Altenburg, E. (1991). Wege zum selbstständigen Lesen, 10 Methoden der Texterschließung. Frankfurt/Main, 6. unveränd. Aufl. 2007.
- Altenburg, E. (1999). Regularitäten von Texten mit Kindern entdecken. In Grundschulunterricht, H. 10, 2-25.
- Altenburg, E. (2004). Pronomen als textverknüpfende Elemente. In: Grundschule, H. 10, 44-49.
- Altenburg, E. (2006). Stimmige Texte erkennen - Verknüpfungen realisieren. In Praxis Grundschule, H. 4, 16-22.
- Altenburg, Erika (2005). Die ungerechte Lesenote. In E. Gläser, & G. Franke-Zöllmer (Hg.). Lesekompetenz fördern von Anfang an. Hohengehren, 50-58.
- Goodman, K.S. (1976). Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In A. Hofer (Hg.). Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf, 139-151.
- Kallmeyer, W. u.a. (1974). Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band I, Reader, Frankfurt/Main.
- Schleicher, A. (2007). Wie gelingt individuelle Förderung in anderen Ländern? In Schulverwaltung, H. 3, 66-70.
- Spiegel, C. & Vogt, R. (Hg.) (2006). Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht, Hohengehren, 113-132.



Erika Altenburg ist Dezernentin für Ausbildung bei der Bezirksregierung Köln.

Helga Andresen ist Professorin und Direktorin am Institut für Germanistik an der Universität Flensburg.

Nadine Christmann ist Grundschullehrerin und Doktorandin an der Universität Koblenz-Landau.

Peter Conrady ist Professor an der Universität Dortmund, Institut für Deutsche Sprache und Literatur.

Wiebke Dannecker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover, Abteilung Didaktik der deutschen Sprache und Literatur.

Elisabeth Gessner ist pädagogische Mitarbeiterin an der Universität Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Andreas Gold ist Professor am Institut für Psychologie, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie an der Universität Frankfurt/Main.

Kerstin Graf ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

Peter Haase ist Sonderpädagoge und Begründer des Deutschen Instituts für neuropsychologisch orientierte Didaktik des Anfangsunterrichts der Kulturtechniken in Melsungen.

Frank Hellmich ist Studienrat im Hochschuldienst an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Bernhard Hofmann ist Grundschulrektor in Baden-Württemberg und Mitglied im Vorstand der DGLS.

Hans-Werner Huneke ist Professor und Leiter des Schreibzentrums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Dieter Isler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Horst Paul Kuhley ist pädagogischer Mitarbeiter an der Universität Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Sibylle Künzli ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Pirjo Linnakylä ist Professorin am Institut für Bildungsforschung an der Universität von Jyväskylä, Finnland und Mitglied des PISA-Konsortiums.

Allan Luke ist Professor an der »Faculty of Education«, Universität von Queensland, Australien.

Jens Möller ist Professor und Direktor am Institut für Psychologie der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Lehrstuhl Psychologie für Pädagogen.

Daniel Nix ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Frankfurt/Main.

Argyro Panagiotopoulou ist Professorin am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

Astrid Rank ist Doktorandin an der Universität Regensburg.

Jan Retelsdorf ist wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Psychologie der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Lehrstuhl Psychologie für Pädagogen.

Carola Rieckmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Frankfurt/Main.

Cornelia Rosebrock ist Professorin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Frankfurt/Main.

Elfriede Schmidinger ist Professorin für Humanwissenschaften an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz und Landesschulinspektorin für allgemein bildende Pflichtschulen in Oberösterreich.

Astrid Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik an der Universität Flensburg.

Werner Schögl ist Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Stadt Wien in der Servicestelle für Schulbibliotheken.

Barbara Sengelhoff ist Rektorin an einer Grundschule in Köln.

Dagmar Sommerfeld ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Dortmund.

Patrick Sunnen ist Dozent und Forscher an der Universität Luxemburg, Forschungseinheit LCMI (Language, Culture, Media, Identities).

Isabel Trenk-Hinterberger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie an der Universität Frankfurt/Main.

Renate Valtin ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Mitglied im Team von IGLU und Präsidentin der DGLS.



Durch die beiden Tagungsbände ziehen sich geometrische Bilder von Helmuth Krieg. Die Quadrate, Dreiecke, Rechtecke und Rauten sind aus einer Grundform (S.7) entwickelt, die den Begriff »L-I-T-E-R-A-C-Y« bildet. Diese Formen sind auf verschiedene Weise kombinierbar. Die Hauptkapitel beginnen jeweils mit den acht »Buchstaben« dieses Begriffes, die unterschiedlich zusammengesetzt sind. Zwischen den Kapiteln werden einzelne Elemente verwendet, die teils dupliziert oder gespiegelt sind. Einem Mosaik vergleichbar werden die vielfältigen inhaltlichen Facetten dieses Themas visualisiert.