

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

Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin

Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2008, 328 S. - (DGLS-Beiträge; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2008, 328 S. - (DGLS-Beiträge; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241941 - DOI: 10.25656/01:24194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241941>

<https://doi.org/10.25656/01:24194>

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

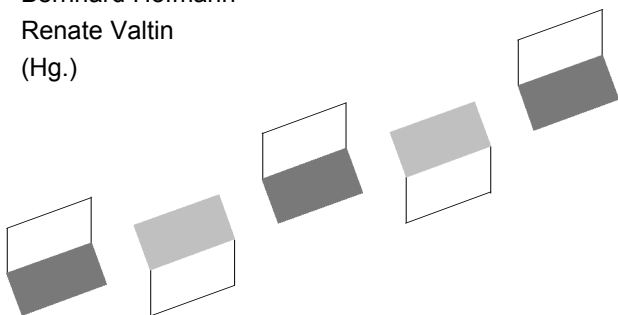
We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the 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 2

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 2
zum 15. Europäischen Lesekongress
2007 in Berlin / hrsg. von Bernhard
Hofmann u. Renate Valtin. -
ISBN 978-3-9809663-8-2

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
e-Mail: BMHofm15031@aol.com

	Inhalt		
		36	Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA <i>Jana Groß Ophoff</i> <i>Kevin Isaac/Ingmar Hosenfeld</i> <i>Wolfgang Eichler</i>
		52	Ermitteln von Lesefähigkeiten auf der Textebene im Grundschulalter <i>Carola D. Schnitzler</i> <i>Gerheid Scheerer-Neumann</i>
9	Vorwort <i>Bernhard Hofmann</i> <i>Renate Valtin</i>	59	Messung des Leseverständnisses in der Sekundarstufe I <i>Stefanie Adam-Schwebe</i> <i>Elmar Souvignier</i>
	Lernstandserhebungen im Bereich Sprach- und Schriftsprachentwicklung		
12	Ein Modell zur Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten im Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <i>Kevin Isaac</i> <i>Wolfgang Eichler</i> <i>Ingmar Hosenfeld</i>		Lehrerexpertise und Leseunterricht
		76	Videobasierte Analyse des Unterrichts in Grundschulen <i>Nora Heyne/Andreas Helmke</i> <i>Iris Diana Kleinbub</i> <i>Stephan Merten</i> <i>Friedrich-Wilhelm Schrader</i>
28	Kriteriengestützte Erfassung von Schreibleistungen im Projekt VERA <i>Franziska Thonke</i> <i>Jana Groß Ophoff</i> <i>Ingmar Hosenfeld</i> <i>Kevin Isaac</i>	88	Videobasiertes Rating von Lehr- und Lernprozessen im Leseunterricht der 4. Klasse <i>Iris Diana Kleinbub</i> <i>Andreas Helmke/Nora Heyne</i> <i>Stephan Merten</i> <i>Friedrich-Wilhelm Schrader</i>

	Lese- und Rechtschreib- schwierigkeiten und Förderprogramme	165	Verbesserung der Lese- kompetenz bei älteren Jugendlichen <i>Friedrich Hasse</i>
108	Die Definition von Lese- Rechtschreibschwäche und Legasthenie: Eine unendliche Geschichte? <i>Gerheid Scheerer-Neumann</i>	172	Neue Lernchancen für Jugendliche in allen Fächern durch Reading Apprenticeship <i>Dorothee Gaile</i>
122	Eltern lehren Lesekom- petenz - Wie wirksam sind familiäre Lese- förderprogramme? <i>Nele McElvany</i> <i>Roel C.M. van Steensel</i> <i>Jeanne J. Kurvers</i>	181	Förderung der Lesekompe- tenz von jungen Menschen in Berufsausbildung in den Berufen für Menschen mit Behinderungen <i>Peter Piasecki</i>
137	Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb <i>Rüdiger-Philipp Rackwitz</i>		Schriftsprache und Geschlecht
	Schriftspracherwerb und Analphabetismus im Jugend- und Erwachsenenalter	196	VIPs in der Lesesozialisation? Zum (geschlechts- spezifischen) Einfluss der Gleichaltrigen auf Lesekarrieren <i>Maik Philipp</i>
154	Lesen zum Schreiben, Schreiben zum Lesen. Integrative Konzepte zur Schriftlichkeitsförderung in den Sekundarstufen und an der Hochschule <i>Ulf Abraham</i>	215	Gender & Literacy. Ein theoretischer Bezugs- rahmen für die geschlechter- sensible Förderung von Lesemotivation <i>Margit Böck</i>

- | | | | |
|-----|---|-----|--|
| 236 | Neue Lesepraxis für
Jungen - Starke Bücher
für starke Jungs
<i>Angelika Schmitt-Rößler</i> | 303 | Eine Sprache - zwei Sprachen
drei Sprachen - keine Sprache
Zur Situation hörgeschädigter
Kinder mit Migrations-
hintergrund
<i>Anja Wildemann</i> |
| | Schriftspracherwerb:
 multilinguale
 und multikulturelle
 Aspekte | 315 | Kompetenzorientierte
Diagnostik von Sprach-
leistungen von Kindern mit
Migrationshintergrund
<i>Marianne Wiedenmann</i> |
| 248 | Überlegungen zur Reform
des Sprachunterrichts
in Luxemburg
<i>Charles Berg</i>
<i>Christiane Weis</i> | | |
| 260 | Leistungsunterschiede von
Kindern deutscher und nicht
nicht deutscher Herkunftssprache bei Texten mit
alltags- und schulbezogenen
Inhalten
<i>Andrea G. Müller</i> | | |
| 279 | DaZ-orientierte Leseförderung
im Deutschunterricht
der Sek I auf der Grundlage
literarischer Texte
<i>Antje Dohrn</i> | | |
| 290 | Wie eine bilinguale Lehrerin
tabuisierte Themen in
den Unterricht einbringt
<i>Helga Kansy</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 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>).

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

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«.

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 März 2008

Bernhard Hofmann
Renate Valtin



Lernstandserhebungen im Bereich
Sprach- und Schriftsprachentwicklung

Ein Modell zur Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten im Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Kevin Isaac / Wolfgang Eichler / Ingmar Hosenfeld

1 Einführung

In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe (Kultusministerkonferenz, 2005) wird beschrieben, welche Leistungen von einem Kind im Kontext allgemeiner Bildungsziele am Ende der Jahrgangsstufe 4 erwartet werden. *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* wird dort als ein grundlegender Kompetenzbereich dargestellt, der im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts in Verbindung zu allen anderen Bereichen steht (Abb.1).

Sprechen und Zuhören	Schreiben	Lesen - mit Texten und Medien umgehen
-------------------------	-----------	--

Methoden und Arbeitstechniken:

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

- grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen
 - sprachliche Veränderungen untersuchen
 - an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten
 - Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken
-

Abb. 1: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards in Deutsch für den Primarbereich

Von ersten Ansätzen zur Operationalisierung der Kompetenzerwartungen in diesem Bereich (Isaac, Eichler, Hosenfeld & Groß Ophoff 2006) bis hin zur Formulierung von Kompetenzmodellen ist es noch ein weiter Weg. Er bedarf einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Experten aus der Fachdidaktik und Psychometrie (Helmke & Hosenfeld 2004; Bremerich-Vos 2003). Eine

Voraussetzung für die Entwicklung eines validen Messinstrumentariums, mit dessen Hilfe Schülerleistungen kriterial beschrieben werden können, ist die Präzisierung von Struktur- und Stufenmodellen domänenspezifischer Kompetenzen (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer 2003). Diese Stufen bzw. Fähigkeitsniveaus markieren unterschiedliche Bereiche auf der Kompetenzskala und sollten auf einem theoretischen Modell basieren, welches über eine hinreichende Erklärungsleistung zur Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten verfügt. Anhand eines solchen Modells ließen sich Schülerleistungen in Fähigkeitsniveaus unterteilen und beschreiben, denn jedes Niveau »ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können« (Klieme et al. 2003, S.22). Dazu ist eine detaillierte Vorstellung über die Beschaffenheit der zu erfassenden Kompetenzen und eine empirische Validierung von Testaufgaben erforderlich.

Sowohl die Festlegung einheitlicher Anforderungen als auch die Entwicklung einheitlicher Testverfahren ist für den Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen neu und angesichts der Tatsache, dass in der bisherigen Diskussion in der Fachdidaktik keineswegs Einigkeit besteht, eine große Herausforderung.

Im Folgenden soll ein Ansatz zur Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten durch die Bestimmung von schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmalen beschrieben werden. Grundlage der Analyse sind Aufgaben, die im Rahmen der im Frühjahr 2006 durchgeführten Normierungsstudie im Projekt »Vergleichsarbeiten in der Grundschule« (www.projekt-vera.de) erprobt wurden. Neben der Überprüfung der Aufgabenschwierigkeiten und -qualität ist es das Ziel dieser jährlich durchgeführten Studie, möglichst umfassende Informationen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Fähigkeitsniveaubeschreibungen zu gewinnen. Ein Teil der Testaufgaben wird anschließend in der Vergleichsarbeit Ende der 3. Klassenstufe eingesetzt.

1.1 Zur inhaltlichen Breite der Testaufgaben

Eine Prämisse bei der Suche nach bedeutsamen Hinweisen auf Aufgabenmerkmale ist sowohl eine ausreichende inhaltliche Breite als auch Streuung der Itemschwierigkeiten. Um dies zu gewährleisten, wurde ein Raster zur

Fein-Klassifikation einzelner Teilgebiete und Aufgabenformate zugrundegelegt (Tabelle 1). Das für die folgenden Analysen entwickelte inhaltliche Aufgabenspektrum ist in Abbildung 2 dargestellt. Die Aufgaben decken einen substanziellen Teilbereich der in den Bildungsstandards definierten und schriftlich überprüfbaren Vorgaben ab und konzentrieren sich in erster Linie auf die beiden Bereiche »an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten« und »Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe«.

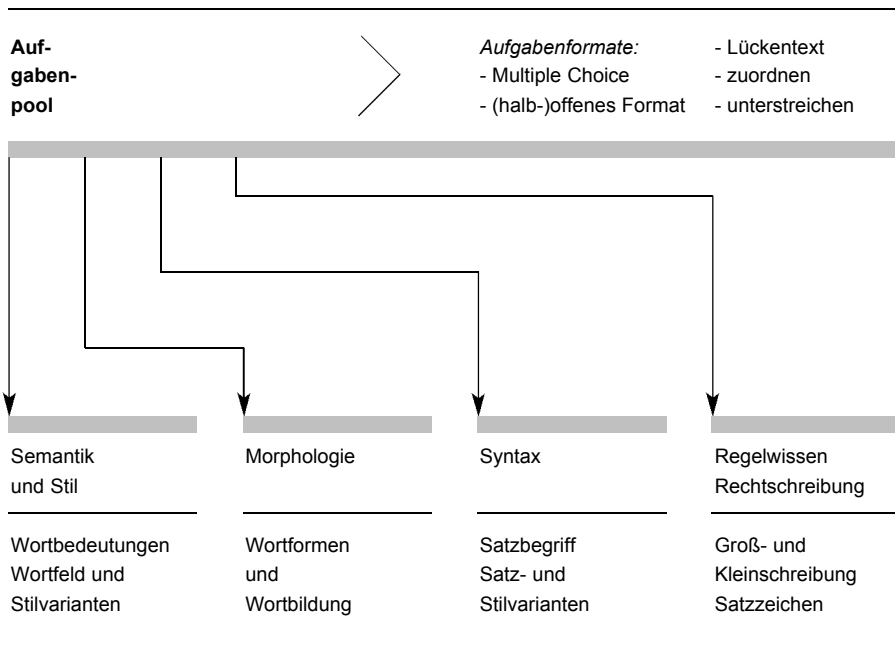


Abb. 2: Inhaltliche Unterteilung und Aufgabenformate

Darüber hinaus wurde in der Aufgabenentwicklung sehr viel Wert darauf gelegt, dass Lesetexte und Aufgaben einen lebensweltlichen Bezug für die Kinder haben. So gehen alle Aufgaben von einem vorgegebenen Textzusammenhang aus oder sind an ihn gebunden (»thematische Klammer«). Viele Aufgaben verlangen spontane sprachliche und kommunikative Leistungen, während grammatische Begrifflichkeiten impliziter Gegenstand der Aufgaben sind und in das Sprachhandeln eingebettet werden.

Tabelle 1 **Fein-Klassifikation der Teilkompetenzen und Anzahl der Items**

Semantik und Stil (37 Items)	Bedeutungsbeziehungen zwischen einzelnen Wörtern - Bedeutungsgleichheit (Synonymie) - einander ausschließende Wortbedeutungen (Exklusion, Antonymie) - Verhältnis der Ober- und Unterordnung (Hyponymie: Wortfelder)
	Bedeutungsbeziehungen im Rahmen von Sätzen und Satzgliedern - Idiomatik - Verständnis einzelner Satzteile
Morphologie (61 Items)	Flexion - Konjugation (Person, Numerus, Tempus) - Deklination (Kasus, Numerus, Genus) - Komparation
	Wortbildung und Wortarten - Wortfamilie bilden: Derivation, Komposition - Konversion - Wortarten bestimmen
Syntax (5 Items)	Satzlehre allgemein - Satzarten - Satzglieder
	Morphosyntax (Satzbau und -formen) - Fehlerkorrekturen - Wortgrenzen
Grammatisches Regelwissen Recht- schreibung* (6 Items)	Syntax - Groß-/Kleinschreibung - Zeichensetzung (Satzzeichen, Satzgrenzen)
	Morphologie - Groß-/Kleinschreibung - Zusammen-/Getrennschreiben
	Phonologie - Laut-/Buchstabenzuordnung - Konsonanten (z.B. ptk-bdg, S-Lautung)

* Der Bereich »Regelwissen Rechtschreibung« kann sowohl als Teilkompetenz des Bereichs »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« als auch als eigenständiger Bereich »Rechtschreiben« aufgefasst werden. Die Abgrenzung wird noch Gegenstand weiterer empirischer Untersuchungen sein.

1.2 Schwierigkeitsbestimmende Merkmale

Welche Merkmale einer Aufgabe sind für ihren Schwierigkeitsgrad ausschlaggebend? In der vorliegenden Untersuchung wurde geprüft, ob sich diese Frage mithilfe der aus der Fremdsprachendidaktik abgeleiteten language-awareness-Konzeption beantworten lässt. Die language-awareness gewinnt immer mehr Einfluss in der Deutschdidaktik und wird dort als »Sprachaufmerksamkeit« und »Sprachbewusstheit« bezeichnet (vgl. Andresen 1985; Luchtenberg 1995; Gnutzmann 1997).

Mit Sprachbewusstheit wird ein bewusstes, analytisches Verhältnis zu Inhalten und Phänomenen einer Sprache verstanden (Eichler 2004; Eichler & Nold 2007). Es werden verschiedene Formen des Wissens über sprachliche Phänomene und des Sprachverhaltens in sprachlichen Lernprozessen voneinander abgegrenzt. Hierbei können drei Kategorien differenziert werden, die durch qualitativ unterschiedliche Strategien des kindlichen Umgangs mit sprachlichen Phänomenen gekennzeichnet sind. Die Beschreibung der Kategorien knüpft an das Entwicklungsmodell mentaler Repräsentationen von Karmiloff-Smith (1995) an:

- Der weitgehend automatisierte spontane Umgang mit Sprache aus dem Sprachgefühl heraus (»epilinguistische Bewusstheit« (Gombert 1997): unbewusste metalinguistische Aktivitäten).
- Das Monitoring oder die prozedural-implizite Sprachbewusstheit (»Begleitbewusstheit«): die analytisch bestimmte Umsetzung innerer Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler und die Zuordnung von explizitem, im Unterricht erworbenem Wissen.
- Der aktive, funktionale Einsatz expliziten Wissens im Sprachverhalten: der reflektierte Einsatz über die reine Regelkenntnis hinaus.

Auf der Grundlage dieser Konzeption und unter Zuhilfenahme von Erkenntnissen aus der Fehlerpraxis der Schüler lassen sich Aufgabenmerkmale bestimmen (Isaac et al. 2006), die in allen drei Kategorien sprachbewusste Tätigkeiten der Kinder unterscheiden. Im Folgenden soll empirisch geprüft werden, ob sich diese Merkmale jeweils erleichternd, erschwerend oder sehr erschwerend auf die Aufgabenschwierigkeit auswirken (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2 Schwierigkeitsbestimmende Merkmale* für Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

angenommene Auswirkung auf die Schwierigkeit	Merkmal	Kurzbeschreibung
erleichternd	grammatische Wortbildung und Wortformen nach Muster	Grammatische Wortbildung im »Werkzeuggebrauch«. Spontane Wortformen nach Muster.
	semantisch einordnen	Etwas dem Kontext angemessen einsetzen. Passendes Wort suchen.
	automatische Fehlerkorrektur	Grammatik- und Rechtschreibfehler spontan finden und korrigieren.
erschwerend	sprachbewusstes Verhalten bei Grammatik und Stil	Schwierige grammatische Fehler, eindeutige Stilfehler oder schwierige Rechtschreibfehler finden und korrigieren. Stilentscheidungen treffen oder ggf. Mehrdeutigkeit aufheben, z.B. durch einsetzen eines passenden Wortes (Disambiguieren).
	deklaratives Wissen zuordnen	Passende grammatische Begriffe richtig zuordnen, d.h. diese Begriffe müssen erkannt werden und sind funktional für die Lösung der Aufgabe. Rechtschreibliche Schwierigkeiten, die eine begleitende Bewusstheit von grammatischen Regeln verlangen.
sehr erschwerend	explizites Wissen aktiv einsetzen	Oberkategorie: Aktives Umgehen mit grammatischen Begriffen in funktionaler Verwendung (analytisches, explizites Verhältnis zur Sprache)
	pragmatisch korrekt formulieren	Schwierige grammatische und stilistische Phänomene erfolgreich bearbeiten.
	auf Sprachleistung prüfen	Prüfen (erkennen und benennen) auf die »Leistung« eines sprachlichen Mittels, d.h. sprachlicher Formen und Konstruktionen.
	eigenaktives Transformieren in Satzgrundstellung	Umformen von Sätzen, Verkürzen von Sätzen zu Wortbildungen
	semantisch prüfen und vergleichen	Wortfelder, Metaphern und Redewendungen

* aufsteigende Sortierung nach angenommenem Schwierigkeitsgrad

2 Methode

Ausgangspunkt bei der Beschreibung von Fähigkeitsniveaus sind die mit dem einparametrischen Rasch-Modell (Rasch 1960) quantifizierten Aufgabenschwierigkeiten, welche sich unabhängig von den Fähigkeiten der Testpersonen auf einer gemeinsamen latenten Kompetenzskala anordnen lassen (»spezifische Objektivität«). Der Grundgedanke dieses Testmodells ist, dass die hier interessierenden Schülerleistungen nicht direkt beobachtbar bzw. messbar sind und deshalb auf der Basis beobachtbarer Reaktionen von Personen auf Testitems auf eine dahinter stehende latente Fähigkeits-Dimension geschlossen werden muss. Bei diesem so genannten probabilistischen Zusammenhang zwischen der Ausprägung auf der latenten Dimension (Personenfähigkeit) und dem manifesten Summenwert gilt, dass mit einer höheren latenten Fähigkeit auch die Wahrscheinlichkeit steigt, einzelne Items zu lösen (vgl. Wilson 2005; Rost 2004; van der Linden & Hambleton 1997).

Die gleichzeitige Verortung von Personen- und Aufgabenschwierigkeiten auf einer gemeinsamen, kontinuierlichen Skala ermöglicht eine Segmentierung der latenten Fähigkeits-Dimension in Fähigkeitsniveaus (Gonzalez & Beaton 1994), die sich anhand von Aufgaben auf dem jeweiligen Niveau beschreiben lassen (Beaton & Allen 1992). Da Schülerinnen und Schüler einem bestimmten Fähigkeitsniveau zugeordnet werden, wenn sie die entsprechenden Aufgaben mit »hinreichender Sicherheit« lösen, lässt sich auch beschreiben, welche fachbezogenen Anforderungen sie auf einem bestimmten Fähigkeitsniveau typischerweise bewältigen können. Die Zugehörigkeit zu einem Fähigkeitsniveau bedeutet jedoch nicht, dass alle Aufgaben auf diesem Niveau gelöst werden können: es wurde eine Lösungswahrscheinlichkeit von 62,25 Prozent zugrunde gelegt.

2.1 Datengrundlage

Die von der Expertengruppe Deutsch entwickelten Aufgaben wurden im Mai 2006 mit einer Zufallsstichprobe aus sieben Bundesländern von N=5507 Schüler/innen (264 Klassen) normiert. 3276 Schüler bearbeiteten dabei jeweils eine von sechs gleichmäßig nach dem Zufallsprinzip in jeder Klasse verteilte Testheftvariante (multi-matrix-sampling). Jedes Testheft enthielt neben Aufgaben zu Sprache und Sprachgebrauch untersuchen auch einen

Lesetextimpuls mit Leseverständnisaufgaben. Alle Aufgaben wurden von geschulten Experten hinsichtlich des Vorhandenseins der Merkmale dichotom beurteilt und anschließend für die weitere Analyse kodiert. Dabei wurden die Merkmale der Kategorie »erleichternd« entsprechend umgepolt, so dass alle Einschätzungen in positiver Relation zur Aufgabenschwierigkeit standen.

2.2 Untersuchung von Effekten der Aufgabenmerkmale auf die Schwierigkeiten

Zunächst wurde für alle Items (N=109) mithilfe der Software ConQuest (Wu, Adams & Wilson 2003) das einparametrische logistische Modell von Rasch angepasst. Zur Analyse der Modellanpassung wurden die üblichen Fit-statistiken herangezogen (mean-square residuals). Im Hinblick auf die Fit-Werte zeigten die Daten eine gute Anpassung an das Rasch-Modell. Vor allem die Infit-Werte können als gut bezeichnet werden (.67-1.37).

Die Übereinstimmung zwischen angenommenen Aufgabenmerkmalen und empirischen Itemschwierigkeiten wurde mit einer multiplen Regressionsanalyse überprüft (vgl. Hartig 2004). Dabei wird eine lineare Beziehung zwischen der Aufgabenschwierigkeit und der additiven Verknüpfung aller relevanten Merkmale angenommen. Die vorab geschätzten Itemparameter des Rasch-Modells gingen als Kriterium und die Dummy-kodierten Aufgabenmerkmale als Prädiktoren in die Gleichung des Regressionsmodells ein. Die Ergebnisse einer solchen Analyse erlauben sowohl eine Einschätzung der gemeinsamen Vorhersagekraft aller Merkmale als auch der Einflüsse einzelner Merkmale. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurde die Regressionsgleichung nach empirischen Gesichtspunkten optimiert, indem schrittweise Merkmale aus der Gleichung entfernt wurden, die lineare Abhängigkeiten mit anderen Regressoren aufwiesen (sog. Multikollinearität, d.h. einige Merkmale haben keine Erklärungskraft mehr, wenn andere bereits berücksichtigt sind).

3 Ergebnisse

Die gemeinsame Vorhersagekraft aller Merkmale lässt sich durch den Anteil erklärter Varianz an der Gesamtvarianz der Itemschwierigkeiten beschreiben. Die Analyse auf Basis der vorliegenden Daten ergibt mit einem multiplen R^2

von .70 (korrigiertes Bestimmtheitsmaß $R^2_{adj} = .68$) eine sehr starke Prädiktion der Itemschwierigkeiten.

Da die Höhe des Bestimmtheitsmaßes von der Zahl der Regressoren abhängt und selbst bei Aufnahme irrelevanter Regressoren zu- aber nicht abnimmt, wird oft das korrigierte Bestimmtheitsmaß zur Beurteilung der Modellgüte herangezogen. Dieser Kennwert vermindert das einfache R^2 um eine Korrekturgröße, die umso größer ist, je größer die Zahl der Regressoren und je kleiner die Freiheitsgrade sind. Mit dem Modell lassen sich somit 68 Prozent der Schwierigkeitsvarianz aller Aufgaben aufklären.

In Tabelle 3 sind die Regressionskoeffizienten der Prädiktoren aufgeführt. Die unstandardisierten Koeffizienten können dazu genutzt werden, um die Schwierigkeit von Aufgaben mit bestimmten Merkmalen vorherzusagen, während der Vergleich der standardisierten Koeffizienten den relativen Einfluss der verschiedenen Prädiktoren zeigt.

Tabelle 3 Standardisierte und unstandardisierte Regressionskoeffizienten der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale*

Merkmale	b	Beta	p
β_0 (Konstante)	-2.874	-	<.001
spontane Wortformen nach Muster	0.253	0.080	.291
grammatische Wortbildung	0.379	0.112	.094
pragmatisch korrekt formulieren	0.717	0.127	.053
deklaratives Wissen zuordnen	1.136	0.343	<.001
automatische Fehlerkorrektur	1.177	0.240	.001
sprachbewusstes Verhalten bei Grammatik u. Stil	1.194	0.211	.001
eigenaktives Transformieren in Satzgrundstellung	2.027	0.287	<.001
semantisch prüfen und vergleichen	2.273	0.351	<.001
auf Sprachleistung prüfen	2.659	0.338	<.001

b = unstandardisierter Regressionskoeffizient;

Beta = standardisierter Regressionskoeffizient;

p = Irrtumswahrscheinlichkeit

* Das Merkmal »semantisch einordnen« wurde wegen hoher Multikollinearität aus der Modellgleichung entfernt.

Die ermittelten unstandardisierten Werte zeigen für fast alle Merkmale einen erwartungsgemäßen Einfluss auf die Aufgabenschwierigkeit und können zur Festlegung von Fähigkeitsniveau-Schwellen herangezogen werden. Die Regressionskonstante entspricht dabei der erwarteten Schwierigkeit der einfachsten Aufgabe (wenn kein schwierigkeitsbestimmendes Merkmal gegeben wäre).

Den Ergebnissen nach haben die Merkmale »deklaratives Wissen zuordnen« (erschwerend) und »semantisch prüfen und vergleichen« sowie »auf Sprachleistung prüfen« (beide sehr erschwerend) einen relativ starken Einfluss auf die Aufgabenschwierigkeit. Diese sind nicht nur statistisch hochbedeutsam, sondern besitzen zudem eine hohe Erklärungskraft zur Aufklärung der Variation der Aufgabenschwierigkeit (standardisiertes Beta $>.33$). Das Merkmal »pragmatisch korrekt formulieren« weist ein erwartungswidrig kleines Gewicht auf und verfehlt knapp die Signifikanzgrenze. Ähnlich verhält es sich mit dem signifikanten Merkmal »automatische Fehlerkorrektur«: dieses wirkt sich schwerer auf die Aufgabenschwierigkeit aus, als anfangs angenommen. Bei allen anderen Merkmalen ist deutlich erkennbar, dass die angenommenen Effekte auf die Schwierigkeit de facto auch höhere Regressionsgewichte zur Folge haben.

4 Beschreibung der Fähigkeitsniveaus

Hinsichtlich der Erkenntnisse aus der Regressionsanalyse und der inhaltlichen Beschreibung von Aufgabenanforderungen können die Niveaus wie folgt global beschrieben werden.

Jedes Niveau lässt sich in erster Linie durch verschiedene Grade der Bewusstheit von den anderen abgrenzen und durch die schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale beschreiben. Die Fähigkeiten der jeweils vorauslaufenden Fähigkeitsniveaus sind im nächst höheren Niveau inbegriffen (»hierarchische Integration«), d.h. die Kinder können die jeweils »leichteren« Aufgaben mit hinreichender Sicherheit lösen und einmal erworbene Fähigkeiten und Strategien stehen weiterhin zur Verfügung. Alle drei Niveaus sind Ausdruck der »language awareness« (z.B. Gnutzmann 1997), genauer gesagt, einer allgemeinen sprachanalytischen Fähigkeit, die sowohl für den muttersprachlichen als auch für den Zweit- und Fremdspracherwerb eine zentrale

Rolle spielt. Dem Kind wird dabei u.a. eine selbständige Entwicklung sprachlicher Vorstellungen und eine Reflexionsfähigkeit auf verschiedenen Ebenen zugesprochen, welche im Unterricht erlernt und durch geeignete Anregungen weiterentwickelt werden kann.

4.1 *Detailbeschreibung*

Die Fähigkeitsniveaus können basierend auf dieser Konzeption detailliert dargestellt werden.

Fähigkeitsniveau 1: Grundlegende Fähigkeiten

Im untersten Niveau wird Sprachbewusstheit indirekt als grammatisches Können vor allem über Einsetz- und Fehlerkorrekturaufgaben erfasst. Weitgehend *unbewusst vorhandene Fähigkeiten im Werkzeuggebrauch der Sprache* sowie die automatische Internalisierung von sprachlichen Strukturen kennzeichnen dieses Niveau: eindeutige (grammatische) Fehler können spontan korrigiert, Wortbildungen und -formen nach Muster geleistet sowie ein Wort oder Ausdruck in den Kontext angemessen eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten weitgehend spontan aus dem Sprachgefühl heraus, allerdings ohne große Überlegung und Bewusstheit. Dieses Niveau wird in der Regel von fast allen Schülerinnen und Schülern erreicht.

Detailbeschreibungen:

- Im Rahmen von Auswahlaufgaben werden (einfache) Bedeutungsbeziehungen im Satz erkannt, so dass auf Einzelwörter (aus vertrautem Wortschatz) Rückschlüsse gezogen werden, die dann u.U. auch durch andere ersetzt werden können.
- Wortgrenzen werden erkannt, wenn das vorgegebene Wortmaterial aus einfachen Wörtern (einer bekannten Wortart) besteht.
- Bei Wörtern verschiedener Wortartzugehörigkeit kann über die Groß- und Kleinschreibung spontan entschieden werden.
- Vorgegebenes Wortmaterial kann semantisch geprüft werden, um nicht dazugehörige Wörter zu identifizieren und auszuschließen.
- Vorgegebene Einzelwörter können in entsprechende passende Kontexte eingeordnet werden.

Fähigkeitsniveau 2: Erweiterte Fähigkeiten

Prozedural-implizite Sprachbewusstheit, das so genannte »Monitoring«, welches das eigene Sprachhandeln begleitet, ist leitendes Kennzeichen von Fähigkeitsniveau 2: Schülerinnen und Schüler arbeiten mit entwickelter Aufmerksamkeit für Sprachphänomene nach »inneren Regeln« über Sprache. Die Sprachbewusstheit lässt sich etwa als »*analytisch geleitetes Sprachgefühl*« beschreiben. Es enthält selbst erarbeitetes, implizites Wissen über Sprache, welches regelhaft »gelebt« wird, aber unformuliert bleibt. Schülerinnen und Schüler arbeiten mit entwickelter Aufmerksamkeit, die sich in etwa mit Schülervorstellungen über Sprache umschreiben lässt. Es wird von der Mehrheit erreicht und markiert ein für das Grundschulalter typischen Umgang mit Sprachbewusstheit.

Detailbeschreibungen:

- Weniger vertraute Wörter können einer Wortart zugeordnet werden, auch wenn dazu Regelkenntnisse notwendig sind.
- Wörter aus der Grundform können grammatisch richtig verändert und in einen Lückentext eingesetzt werden. Dazu muss Begriffswissen (z.B. Zeitform: Vergangenheit) bewusst angewandt werden.
- Wörter einer bekannten Wortart können in eine andere transformiert werden, indem Kenntnisse über Wortbildung und Wortformen (»deklaratives Wissen«) genutzt werden.
- Grammatische Begriffe können den Phänomenen zugeordnet werden.

Fähigkeitsniveau 3: Fortgeschrittene Fähigkeiten

Das höchste Niveau (*Explizite Sprachbewusstheit*) umfasst das aktive Umgehen mit grammatischen Begrifflichkeiten in funktionaler Verwendung: Die Schülerinnen und Schüler können auch im Rahmen offener Aufgaben komplexe grammatische und stilistische Phänomene erfolgreich bearbeiten. Sie handeln überlegt und wenden das im Unterricht erworbene Wissen bewusst und zielgerichtet an. Ein bewussteres Sprachverhalten tritt anstelle des Werkzeuggebrauchs, wodurch beispielsweise die Untersuchung auf die Funktion eines sprachlichen Mittels oder einer Form hin möglich wird. Die Sprachbewusstheit enthält explizit formulierbare Schülervorstellungen über Sprache

und Sprachphänomene, im Prinzip die »Früchte des Unterrichts in Reflexion über Sprache und Grammatik«. Dieses Niveau wird nur von wenigen Schülerinnen und Schülern erreicht.

Detailbeschreibungen:

- Wortarten werden auch dann identifiziert, wenn zwischen ähnlichen Alternativen gewählt werden muss.
- Mehrdeutigkeiten können in eine eindeutige Formulierung überführt werden.
- Bedeutungsbeziehungen im vorgegebenen Wortmaterial werden durch Vergleichen erkannt und die Zuordnung von Oberbegriffen korrekt durchgeführt.
- Explizites Wissen über Wortfelder muss aktiv eingesetzt werden, damit Einzelwörter zu einem Wortfeld zusammengefasst werden können.
- Im Rahmen von Auswahlantworten kann unter bewusster Anwendung expliziten Wissens die richtige Abgrenzung von Satzgliedern geleistet werden.

5 Ausblick

Flächendeckende Lernstandserhebungen wie z.B. Vergleichsarbeiten zielen explizit auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ab und ermöglichen eine Orientierung an den Bildungsstandards (Helmke & Hosenfeld 2004). Dementsprechend soll die Ergebnismeldung an Schulen in Form praktisch nutzbarer Fähigkeitsniveaubeschreibungen einen unmittelbaren und handlungsleitenden Nutzen bieten (Helmke 2004). Die Rückmeldung eines kriterialen Vergleichsmaßstabs kann dabei Impulse zur innerschulischen didaktischen Diskussion geben. Eine Voraussetzung dafür ist die Gewährleistung der Aussagekraft der Ergebnisse durch den Nachweis eines tragfähigen Erklärungsmodells für die Aufgabenschwierigkeiten.

Der beschriebene Ansatz zur Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten durch die Bestimmung von schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmalen ist dem Befund nach gut geeignet, die normierten Aufgaben zu beschreiben. Eine solche theoriegeleitete Klassifikation von Testaufgaben verbindet curriculare Anforderungen, fachspezifische Zusammenhänge, kogni-

tionspsychologische und linguistische Modelle mit konkreten Aufgabensammlungen und ermöglicht somit eine kriteriumsorientierte Interpretation von Schülerleistungen. Allerdings unterliegen die Ergebnisse einer begrenzten Reichweite: sie lassen sich keinesfalls auf ein Itemuniversum in diesem Inhaltsbereich generalisieren. Demzufolge ist die Aussagekraft maßgeblich auf die Ebene der hier verwendeten Aufgaben beschränkt. Es hat sich gezeigt, dass vor allem zur Differenzierung des unteren und oberen Leistungsbereichs noch weitere Items benötigt werden. In den Teilkompetenzen »Syntax« und »Regelwissen Rechtschreibung« lagen recht wenige Items vor, so dass im Vergleich zu den anderen Teilkompetenzen eine relativ geringe Menge von Items den entsprechenden schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen zugeordnet werden konnten.

Die Lokalisierung von schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen hat eine hohe Relevanz für die weitere Aufgabenentwicklung. Die allgemeine und von einzelnen Aufgaben unabhängige Beschreibung der Merkmale stellt gewissermaßen eine Basis für eine Erweiterung des theoretischen Verständnisses des Konstrukts dar. Dabei liefert eine genauere Betrachtung der Differenzen zwischen den tatsächlichen und erwarteten Aufgabenschwierigkeiten wertvolle Hinweise zur Modellanpassung. So kann im Prinzip für jede Aufgabe eine Einschätzung darüber vorgenommen werden, wie gut die Aufklärung der Schwierigkeit jeweils gelingt.

Im Hinblick auf die Fairness des Tests ist außerdem zu klären, ob einzelne Merkmale in verschiedenen Subpopulationen möglicherweise unterschiedliche Schwierigkeiten aufweisen. Damit das Ergebnis eines kompetenzorientierten Tests über verschiedene Personengruppen hinweg vergleichbar ist, muss gewährleistet sein, dass Personen mit gleichen Fähigkeiten die Items unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht oder sozio-ökonomischen Status mit derselben Wahrscheinlichkeit beantworten können. Wenn dies nicht der Fall ist, spricht man von »differential item functioning« (DIF, vgl. Holland & Wainer 1993). Die Untersuchung der Invarianz von Itemschwierigkeiten in verschiedenen Teilstichproben zeigte bisher nur sehr schwache Effekte. Um spezifischere Hinweise zu erhalten, müssen weitere Analysen mit fachdidaktischem Blick auf der Ebene einzelner Items durchgeführt werden.

Neben der weiteren Validierung des Konstrukts ergeben sich aber vor allem in Bezug auf die konkrete Nutzung von Ergebnismeldungen in der

Schulpraxis relevante Fragen. In vielen Fällen werden gezielte Hinweise auf Fördermöglichkeiten benötigt. Für diesen Zweck kann z.B. durch die Beschreibung von typischen klassenspezifischen Falschlösungen eine Grundlage geschaffen werden.

Literatur

- Andresen, H. (1985). Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Beaton, A.E. & Allen, N.L. (1992). Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, 17 (2), 191-204.
- Bremerich-Vos, A. (2003). Bildungsstandards, Kompetenzstufen, Kernlehrgänge, Parallel- und Vergleichsarbeiten - Bemerkungen zu aktuellen Trends. *Deutschunterricht*, 5, 4-10.
- Eichler, W. (2004). Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen. *Grundschule*, 36 (10), 58-61.
- Eichler, W. & Nold, G. (2007). Sprachbewusstheit. In E. Klieme & B. Beck (Hg.). *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung*. Weinheim: Beltz, 63-82.
- Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness. *Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 44 (3), 227-236.
- Gombert, J. E. (1997). Metalinguistic development in first-language acquisition. In L. v. Lier & D. Corson (Hg.). *Encyclopedia of language and education (Knowledge about language, Vol. 6, 43-51)*. Dordrecht: Kluwer.
- Gonzalez, E.J. & Beaton, A.E. (1994). The determination of cut scores for standards. In A.C. Tuijnman & T.N. Postlethwaite (Hg.). *Monitoring the standards of education*, 171-190. Oxford: Pergamon.
- Hartig, J. (2004). Methoden zur Bildung von Kompetenzstufenmodellen. In H. Moosbrugger, D. Frank & W. Rauch (Hg.). *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Riezlern-Reader XIII*. (Vol. 3, 74-93). Frankfurt a.M: Univ. Institut für Psychologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 2, 90-112.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2004). Vergleichsarbeiten - Kompetenzmodelle - Standards. In M. Wosnitza, A. Frey & R.S. Jäger (Hg.). *Lernprozesse, Lernumgebungen und Lern Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*, 56-75. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Holland, P.W. & Wainer, H. (Hg.) (1993). *Differential item functioning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Isaac, K., Eichler, W., Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (2006, September). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen als Gegenstand von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. Beitrag präsentiert bei 68. Tagung der Arbeitsgruppe der Empirischen Bildungsforschung (AEPF) Sektion Empirische Bildungsforschung (DGfE). Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Kultusministerkonferenz. (2005). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Luchtenberg, S. (1995). Language Awareness-Konzeption. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs »Reflexion über Sprache«. Der Deutschunterricht, 47 (4), 93-108.
- Rasch, G. (1960). Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests (Studies in Mathematical Psychology). Copenhagen: Nielsen & Lydiche.
- Rost, J. (2004). Testtheorie und Testkonstruktion. Bern: Hans Huber.
- van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (Hg.) (1997). Handbook of modern item response theory. New York: Springer.
- Wilson, M. (2005). Constructing measures: An item response modeling approach. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wu, M., Adams, R.J. & Wilson, M. (2003). ConQuest - Generalised item response modelling software. Camberwell: Australian Council for Educational Research.



Kriteriengestützte Erfassung von Schreibleistungen im Projekt VERA

Franziska Thonke / Jana Groß Ophoff / Ingmar Hosenfeld / Kevin Isaac

1 Problemstellung

Dem Erwerb von schriftsprachlicher Kompetenz kommt eine immense Bedeutung zu, sowohl in »lebenspraktischer« als auch in »geistiger Entwicklung fördernder« sowie kultureller Hinsicht (Fritzsche 2001). Denn Schreiben selbst ist mehr als eine Übersetzung von Gesprochenem oder Gedachtem in Schriftsprache, es verlangt vom Schreibenden z.B. die Fähigkeit, Gedanken zu strukturieren (z.B. Weinhold 2005) und wird auch als »zerdehnte« Kommunikation bezeichnet (z.B. Ehlich 1984; Becker-Mrotzek 1997). Die Ausbildung von Schreibkompetenz ist grundlegende Aufgabe des Unterrichts in der Grundschule (vgl. Grzesik & Fischer 1985).

Die Beurteilung von Schülertexten im schulischen Kontext erscheint jedoch problematisch, weil im Unterricht die Bewertung noch vielfach über Noten statt findet (Baurmann 1996) und dabei sowohl zwischen Personen als auch zwischen verschiedenen Zeitpunkten variieren kann. Reliable differenzierte Aussagen hinsichtlich der einzelnen Schülerleistung bedürfen eines komplexen Beurteilungsverfahrens (Neumann 2007). Kriterienkataloge stellen in pädagogischer und psychometrischer Hinsicht eine sinnvolle Alternative zur Notenvergabe dar, da sie sowohl die an die Schüler gestellten Anforderungen transparent machen als sich auch an Gütekriterien orientieren.

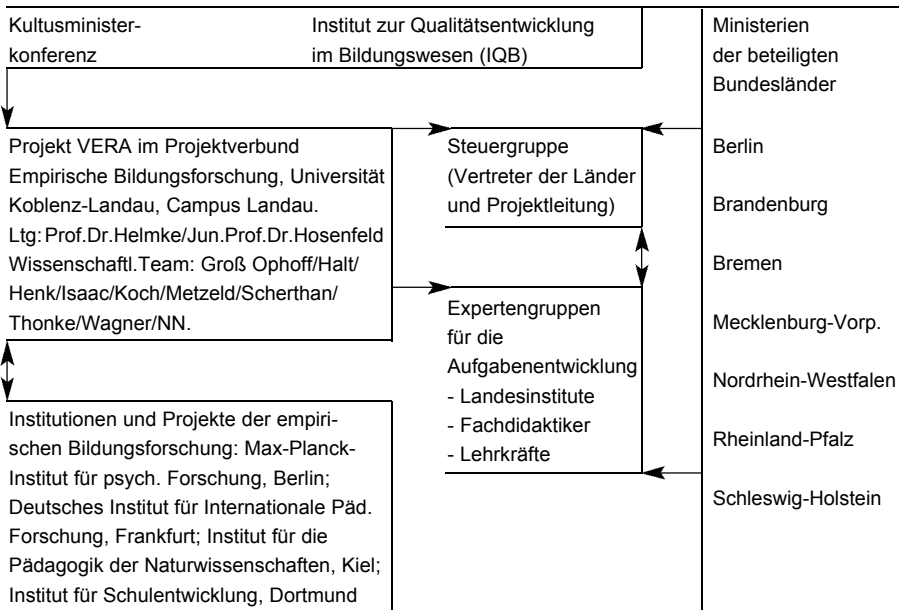
Bei der Entwicklung eines Kriterienkataloges gilt es verschiedene Aspekte zu beachten: Eine eindeutige Formulierung jedes einzelnen Kriteriums ist bedeutsam, damit eine hohe Übereinstimmung zwischen verschiedenen Beurteilern erreicht werden kann. Ferner sollen sich die Kriterien an die Bildungsstandards anlehnen und damit fachdidaktischen Überlegungen folgen. Darüber hinaus sollen sie der konkreten Schreibaufgabe angepasst, aber auch für verschiedene Schreibaufgaben einsetzbar sein.

2 Schreiben im Projekt VERA

Im Projekt »Vergleichsarbeiten in der Grundschule« (VERA, www.projekt-vera.de) werden flächendeckend in den Fächern Mathematik und Deutsch Lernstandserhebungen durchgeführt. Die Projektgruppe »Empirische Bildungsforschung« an der Universität Landau organisiert und verantwortet VERA (Leitung: Prof. Dr. A. Helmke & Jun.Prof. Dr. I. Hosenfeld) in enger Zusammenarbeit mit den Ministerien und Landesinstituten der beteiligten Bundesländer (siehe Abb. 1). Dabei werden durch die Ergebnismrückmeldungen vor allem Entwicklungen in der Schul- und Unterrichtskultur verfolgt. Seit dem Jahr 2007 werden die Vergleichsarbeiten statt bisher in der vierten Klasse in der dritten Klassenstufe geschrieben.

Im Jahr 2004 wurde erstmals der Bereich »Schreiben« im Rahmen der Vergleichsarbeiten erfasst. Bei den diesjährigen Vergleichsarbeiten stand neben der Erfassung von Leseverständnis vor allem der in den Bildungsstandards formulierte Aspekt »Texte schreiben« im Mittelpunkt (zur Aufgabenentwicklung im Projekt VERA siehe auch den Beitrag von Groß Ophoff et al. in diesem Band).

Abb. 1: Projektstruktur VERA 2007



3 Bildimpulse als Schreibanlass

Erstmals wurde bei VERA 2004 neben anderen Schreibaufgaben (z.B. Brief) auch ein Schreibimpuls eingesetzt. Schreibimpulse sollen die Kinder motivieren und dazu anregen, eine Geschichte zu schreiben. Es zeigte sich, dass der 2004 eingesetzte Impuls (ein Cluster zum Wort »Wiese«) anderen, weniger abstrakten Stimuli mit Blick auf die Motivierungsqualität unterlegen war, so dass in der Folge eine Fokussierung auf Bilder als Schreibimpuls erfolgte. Diese (und die dazu entwickelten Kriterien) wurden in umfassenden Normierungs- und Pilotierungsstudien empirisch erprobt. Als ein Schreibimpuls wurde dabei z.B. das Bild »Schokoküsse« (15 verschiedene »Schokoküsse« in drei Reihen) eingesetzt. Zusätzlich wurden den Schülerinnen und Schülern Hinweise und Schreibtipps (Abb. 2) zur Verfügung gestellt, die den Einstieg in die eigene Erzählung erleichtern sollten.

-
- Denke dir zu dem Bild eine Geschichte aus.
 - Sammle zuerst deine Ideen und schreibe sie auf den Notizzettel.
 - Schreibe deine Geschichte auf. Sie soll für den Leser interessant und abwechslungsreich sein.
 - Die Geschichte könnte spannend, lustig, gruselig oder überraschend sein.
 - Schreibe den Text in der Vergangenheit.
 - Finde eine Überschrift, die den Leser neugierig auf deine Geschichte macht.
 - Tipps, die dir weiterhelfen können findest du unten.
-



Abb. 2: Hinweise und Schreibtipps für die Schülerinnen und Schüler

4 Schreibkriterien

In der Pilotierungsstudie 2005 sowie der Normierungsstudie 2006 wurden verschiedene Schreibanlässe (Bildimpulse und Geschichtenanfänge) an ca. 7000 Grundschulern erprobt. Zur Auswertung der Schülertexte wurde ein Kriterienkatalog formuliert, der seit dem ersten Einsatz im Jahr 2004 kontinuierlich und unter Berücksichtigung einschlägiger Literatur (vgl. z.B. Neumann & Lehmann 2006; Böttcher & Becker-Mrotzek 2003) weiterentwickelt wurde. Darüber hinaus musste dem Umstand Rechnung getragen werden, dass in den eigentlichen Vergleichsarbeiten die Beurteilung der Texte durch Lehrkräfte erfolgt, die keine spezielle Schulung zum Umgang mit dem Kriterienkatalog durchlaufen können. Bei der Entwicklung wurden zwei korrespondierende Stränge verfolgt, die miteinander abzugleichen waren: In einem ständigen Austausch mit Lehrkräften, Mitarbeitern der Qualitätsinstitute und fachdidaktischen Beratern wurden Kriterien entwickelt, deren Einsatz in der Schule sinnvoll erschien.

Dann wurden die Praktikabilität und Beurteilerübereinstimmung ermittelt, indem verschiedene Personen (stud. Hilfskräfte) die gleichen Texte beurteilten. Aus diesen empirischen Daten wurden dann wiederum Anstöße zur Verbesserung der Kriterien abgeleitet und ein weiterer Zyklus begonnen. Damit wird angestrebt, den Forderungen nach Klarheit und gründlicher Analyse vor dem eigentlichen Bewertungsprozess (Neumann 2007) gerecht zu werden. Insgesamt wurden 24 Kriterien zur Auswertung des Bildes »Schokoküsse« eingesetzt. Alle Kriterien waren den 3 zentralen Bewertungsdimensionen »Inhalt«, »Sprache« und »formale Gestaltung« zugeordnet. Dabei wurde für jedes Kriterium eine umfassende Korrekturanweisung mit Erläuterungen und Beispielen vorgelegt, so dass entschieden werden kann, ob ein Kriterium im Text erfüllt wird oder nicht. Zusätzlich wurden noch zwei Kriterien aufgenommen, die sich auf die Planung des Textes beziehen. Diese gingen nicht in die Bewertung der Schreibkompetenz ein, wurden aber als diagnostisches Instrument angeboten, das zur Weiterarbeit mit den Schülertexten anregen soll. In welcher Form dies geschehen kann, wird in den didaktischen Materialien erläutert, die nach jedem VERA-Durchgang den Lehrkräften online zur Verfügung gestellt und spezifisch mit Blick auf die eingesetzten Aufgaben entwickelt werden. Zur Bestimmung der Raterübereinstimmung wurde Krippendorffs alpha (Krippendorff 1980) berechnet. Im Gegensatz zu anderen Übereinstimmungskennwerten

handelt es sich bei dem Krippendorffs alpha Koeffizienten um eine Verallgemeinerung verschiedener Realitätsindices und bietet einige Vorteile. So können beliebig viele Rater, Kategorien sowie Skalenniveaus zugrunde gelegt werden. Darüber hinaus ist die Prüfung unvollständiger oder fehlender Daten möglich. Außerdem ist alpha robust gegenüber Schwankungen in der Stichprobengröße. Im Allgemeinen gilt ein alpha von mindestens .60 als befriedigend, was für die Mehrzahl der eingesetzten Kriterien erreicht wurde (s.Tab.).

Bewertungsdimensionen	Aufgabenbearbeitung		■ vollkommen falsch ■ nicht bearbeitet ■ Text zu kurz	alpha
	ohne Wertung		Planungselement genutzt	
	Planung		Überlegungen genutzt	
	1. Inhaltliche Gestaltung	Einführung/ Orientierung	a) Vorstellung der Personen	.54
			b) Figuren näher beschrieben	.85
			c) Angaben Ort	.71
			d) Angaben Zeit	.75
		Überschrift	a) Überschrift verfasst	.57
			b) Passende Überschrift verfasst	.58
		Inhaltliche Kohärenz	a) Ereignisabfolge vorhanden	.50
			b) Handlungselemente logisch miteinander verknüpft	.67
			c) Handlungselemente zu einem Schluss geführt	.73
		Thematische Entfaltung	a) Erzählperspektive eingehalten	.57
			b) Schreibidee	.49
			c) Schreibidee entfaltet	.85
			d) Weitere Figuren verwendet	.55
			e) Emotionen oder körperliche Empfindungen dargestellt	.71
	2. Sprachliche Gestaltung	Wortebene	a) Differenzierter Wortschatz	
			■ abwechslungsreiche Verben	.82
			■ abwechslungsreiche Adjektive	.91
			■ dem Alter nicht entsprechende Wörter	.82
			b) Angemessene Wörter	.51
		Satzebene	a) Satzgefüge	
			■ Satzgefüge vorhanden	.78
			■ Sätze sprachlich richtig verknüpft	.77
			b) Satzgrenzen	.68
		Textebene	a) Wörtliche Rede	.79
			b) Erzählzeit	.68
	3. Formale Gestaltung	Schriftbild	Lesbarkeit	.61

Tab. 1: Krippendorffs alpha der VERA-Schreibkriterien

5 **Fähigkeitsniveaubeschreibungen**

Im Projekt VERA werden in den einzelnen Inhaltsbereichen jeweils drei Fähigkeitsniveaus unterschieden. Diese sind Ergebnis einer mehrjährigen Entwicklungsarbeit und beruhen im Bereich Schreiben u.a. auf den Entwicklungsmodellen von Bereiter (1980), Bachmann (2005) sowie dem Prozessmodell von Hayes und Flower (1980).

Fähigkeitsniveau 1: Grundlegende Fähigkeiten

Schreiben wie »mündlich« erzählen: Das Schreiben findet vor allem wie das mündliche Erzählen als spontane Wiedergabe oraler Rede statt und erfolgt ungegliedert (assoziatives Schreiben) sowie reihend. Figuren, Zeit und Ort werden i.d.R. genannt. Die wesentlichen Inhaltselemente z.B. Ereignisse sind vorhanden. Die Schülerinnen und Schüler setzen manchmal zur Orientierung Zeigewörter ein - das sind Wörter, die in die konkrete Situation verweisen (z.B. hier, jetzt, da, nun). Das Schreiben erfolgt nicht immer mit präziser Grammatik (Textfetzen). Es treten noch Satzabbrüche und fehlende Satzabgrenzungen auf - im Ganzen ist der Text verstehbar. Der Adressat des Textes ist dem Schreiber/der Schreiberin noch nicht präsent. Textsorten wie subjektives Berichten, Beschreiben und Erzählen gelingen bereits.

Detailbeschreibungen:

- Die Kinder kennzeichnen ihre Texte i.d.R. mit einer passenden Überschrift.
- Sie entwickeln eine Schreibidee und halten die Erzählperspektive ein.
- Sprachlich gelingt es ihnen, die Erzählzeit einzuhalten und ihren Text weitgehend leserlich zu gestalten.

Fähigkeitsniveau 2: Erweiterte Fähigkeiten

Schriftsprache gebrauchen: Es zeigen sich deutliche schriftsprachliche Elemente sowie eine höhere grammatische Richtigkeit und eine Differenzierung von Grundtextsorten (normorientiertes Schreiben). Dabei wird noch in kleinen Sätzen gearbeitet. Diese sind grammatisch vollständig und miteinander verknüpft (Kohäsion/Kohärenz). Die Sprache wird situationsautonom gestaltet, so dass eine größere Klarheit für den Leser/die Leserin entsteht. Sprachliche Regelwidrigkeiten treten deutlich seltener auf. Allerdings ist die Adressaten-

orientierung noch nicht sehr entwickelt. Es werden Planungshilfen sinnvoll genutzt und Stichworte gesammelt, wenn dies gefordert wird. Außerdem werden die Schreibideen und die Figurengestaltung ausdifferenziert.

Detailbeschreibungen:

- Die Kinder sind in der Lage, zusätzliche Figuren, die aktiv zur Handlung beitragen, in die Texte einzuführen.
- Satzgefüge sind bereits vorhanden und die Sätze sind in der Regel sprachlich richtig verknüpft.
- Die Satzgrenzen werden weitgehend (durch Satzzeichen) markiert.
- In den Texten wird auch schon wörtliche Rede verwendet.
- Die Kinder verknüpfen in der Regel die Handlungselemente logisch miteinander und führen sie zu einem Schluss.
- Emotionen und körperliche Empfindungen der Figuren werden zum Ausdruck gebracht.

Fähigkeitsniveau 3: Fortgeschrittene Fähigkeiten

Gute Schriftsprache, Adressatenorientierung mit Gestaltungswillen und Wirkungsintention: Es stehen deutlich mehr Textsorten (z.B. Spielanleitung, Brief, Rezept, Steckbrief ...) zur Verfügung. Die Orientierung auf das Du, auf einen Adressaten ist schon vorhanden (kommunikatives Schreiben). Außerdem werden Figuren und Gegenstände näher beschrieben. Kohäsion und Kohärenz sind auch in Richtung logische Bezüge (Begründungen, Einwände mit z.B. weil, trotzdem, dennoch ...) weiterentwickelt. Der Wortschatz ist deutlich weiter ausdifferenziert. Der Text wird gegliedert und mit Blick auf eine Komposition gestaltet, wenn dies verlangt wird (z.B. Formulierung einer spannenden, abwechslungsreichen oder lustigen Geschichte) oder nahe liegend ist. Schwere stilistische Fehler treten seltener auf. Bei komplexen Textsorten oder Argumentationen sowie hinsichtlich formaler Gestaltung zeigen sich noch Schwächen.

Detailbeschreibungen:

- Figuren werden ausführlich in ihren Eigenschaften und Merkmalen dargestellt.
- Die Kinder nutzen Adjektive und Verben deutlich differenzierter.
- Sie gebrauchen ab und zu dem Alterswortschatz »vorausseilende« schwierige Wörter und Wendungen.

6 Ausblick

Die Kriterien werden im Zuge der laufenden Forschungsarbeit weiter entwickelt und ihre Einsatzmöglichkeit und Anpassungsnotwendigkeit auch für andere Schreibenanlässe geprüft. In einem zusätzlichen Schritt gilt es auch, weitere geeignete Schreibimpulse zu identifizieren. Außerdem werden die Beschreibungen der Fähigkeitsniveaus weiter differenziert und präzisiert. Die Überprüfbarkeit der ebenfalls in den Bildungsstandards formulierten Teilprozesse »Planen« und »Überarbeiten« wird in einem separaten Prozess bearbeitet.

Literatur

- Bachmann, T. (2005). Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hg.). *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt/Berlin/Bern: Peter Lang.
- Baumann, J. (1996). Geschriebenes Beurteilen. In J. Baumann & O. Ludwig (Hg.). *Schreiben. Konzepte und schulische Praxis. Sonderheft der Zeitschrift Praxis Deutsch*, 154-159.
- Becker-Mrotzek, M. (1997). *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verl.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 73-93.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten (Lehrer-Bücherei: Grundschule)*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Ehlich, K. (1984). Handlungsstruktur und Erzählstruktur - Zu einigen Kennzeichen des Weiterentwickelns von Erzählanfängen. In K. Ehlich (Hg.). *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 126-175.
- Fritzsche, J. (2001). Schriftlicher Sprachgebrauch. In G. Lange, K. Neumann & W. Ziesenis (Hg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 1)*. Baltmannsweiler: Schneider, 201-225.
- Grzesik, J. & Fischer, M. (1985). *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 3-30.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis, an Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Neumann, A. (2007). *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11*. Münster: Waxmann.
- Neumann, A. & Lehmann, R.H. (2006). Schreibkompetenz. In DESI-Konsortium (Hg.). *DESI-Band II. In Vorbereitung*.
- Weinhold, S. (2005). Schreibkonzepte von Grundschulern. In M. Dehn & P. Hüttins-Graff (Hg.). *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach, 73-92.



Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA

Jana Groß Ophoff / Kevin Isaac / Ingmar Hosenfeld / Wolfgang Eichler

Ebenso wie in den großen internationalen Vergleichsstudien TIMSS, PISA oder IGLU/PIRLS ist es bei Lernstandserhebungen und anderen vergleichenden Leistungsmessungen im schulischen Kontext »state of the art«, inhaltlich definierte Kriterien zur Beschreibung und zum Vergleich des Leistungsstandes (Kompetenzen) heranzuziehen. In VERA wird die Ausprägung der Kompetenz in Anlehnung an das Anforderungsniveau der damit korrespondierenden Aufgaben in Fähigkeitsniveaus unterteilt (Helmke & Hosenfeld, 2004). Die entsprechenden Beschreibungen werden basierend auf jährlich durchgeführten Normierungsstudien sowie inhaltlichen und theoretischen Vorgaben kontinuierlich weiterentwickelt. Im Inhaltsbereich Lesen werden drei Fähigkeitsniveaus beschrieben: Während auf dem ersten Fähigkeitsniveau (elementare Fähigkeiten) Einzelinformationen gewonnen werden können, sind erweiterte Fähigkeiten durch sinnsuchendes Lesen und die Verknüpfung von Informationen gekennzeichnet. Überwiegend reflektiertes Lesen mit komplexeren Schlussfolgerungen und Interpretationen kennzeichnet schließlich eine fortgeschrittene Lesefähigkeit. Auf Grund der Bedeutung des Lesens für selbst-reguliertes Lernen und damit als fächerübergreifende Kompetenz wird dieser Bereich jährlich erfasst und die resultierende Leistungsverteilung (auf Klassen- und Landesebene) an die Lehrkräfte zurück gemeldet. Die Verortung der Klassenleistungen an kriterial definierten Vergleichsmaßstäben soll eine Orientierung an den Bildungsstandards unterstützen, v.a. aber zu ergebnis-orientierter Unterrichtsentwicklung anregen (Groß Ophoff, Koch, Hosenfeld & Helmke, in Druck).

In diesem Beitrag wird die Konzeption der VERA-Fähigkeitsniveaus im Leseverständnis vorgestellt und in den bildungswissenschaftlichen Kontext eingeordnet. Dazu werden Ergebnisse aus der Normierung 2006 berichtet

und anschließend unter Praktikabilitätsaspekten, Kriterien der Modellgüte und Testökonomie sowie der Möglichkeit zur Übersetzung in den schulischen Alltag diskutiert.

1 Leseverständnis

Die Fähigkeit zu lesen ist eine Voraussetzung für die Aufnahme von Informationen - neben Fakten werden darüber auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gewährleisten. Damit geht der Leseprozess weit über das Dekodieren von Einzelwörtern und das Erfassen ihrer Bedeutung hinaus. Neben den kognitiven Grundfähigkeiten, dem verbalen Selbstkonzept und dem Leseinteresse ist das Strategiewissen von wesentlicher Bedeutung für das Leseverständnis (Artelt et al. 2005).

Lesestrategien sind Handlungsfolgen, die in Verbindung mit dem Leseziel oder Leseinteresse ausgewählt und mit der Funktion angewendet werden, den Leseverstehensprozess zu überwachen und zu steuern. Durch den Einsatz von Lesestrategien gelingt es, in einem Text Schlüsselinformationen zu lokalisieren, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und einen Eindruck über Inhalt und Kernaussagen zu gewinnen. Mit zunehmenden Fähigkeiten können verdeckte Informationen aufgespürt und Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Informationen hergestellt werden. In der Literatur werden als Lesestrategien das Wortbildlesen, das Detaillesen, das globale Lesen, überfliegendes Lesen aufgeführt. Ebenso werden in diesem Zusammenhang Lernstrategien wie z.B. Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien (Weinstein & Meyer 1995; siehe z.B. Artelt, Baumert & Julius-McElvany 2003) thematisiert.

In Anlehnung an formale Anforderungen des Leseanlasses werden bei PISA drei Subskalen von Lesekompetenz unterschieden (Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele & Lehmann 2004; Artelt & Schlagmüller 2004), nach der auch die bei VERA entwickelten Leseaufgaben klassifiziert werden:

- Informationen ermitteln (*informierendes Lesen*): Textinformationen dekodieren und lokalisieren, Beziehungen zwischen Informationen herstellen, verdeckte Informationen erkennen

- textbezogenes Interpretieren (*sinnsuchendes Lesen*): Einzelne auffällige Textstellen benennen, Hauptgedanken erkennen, Detailverstehen von z.B. den Absichten des/der Autor/-in
- Reflektieren und Bewerten (*reflektierendes Lesen*): eigene Erfahrungen und Wissen einbringen, einzelne Passagen bewerten, über den Gesamttext reflektieren.

Die Aufgabe grundlegender Bildung in der Grundschule ist u.a. der Erwerb von Lesekompetenz, die in den Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen als Basis für lebenslanges Lernen beschrieben ist und somit eine Grundanforderung an jeden Unterricht darstellt (Klieme et al. 2003). Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich beschreiben im Kompetenzbereich »Lesen - mit Texten und Medien umgehen« folgende Standards (Kultusministerkonferenz 2005):

- *Über Lesefähigkeiten verfügen*: altersgemäße Texte sinnverstehend lesen, lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln (S.11).
- *Über Leseerfahrungen verfügen*: verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen; Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen; Informationen in Druck und elektronischen Medien suchen (S.12).
- *Texte erschließen*: Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen; gezielt einzelne Informationen suchen; Texte genau lesen; Texte mit eigenen Worten wiedergeben; zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben; Aussagen mit Textstellen belegen; eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (S.12).

Auf Grund der Bedeutung von Lesefähigkeit für selbstreguliertes Lesen und Lernen sowie als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation wird dieser Inhaltsbereich im Projekt VERA jährlich im Rahmen der Deutsch-Vergleichsarbeiten erfasst und die resultierende Leistungsverteilung an die Lehrkräfte zurück gemeldet.

2 Das Projekt VERA

Das Projekt »Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA)« ist eine flächen-deckende Lernstandserhebung, die im Länderverbund jährlich in den Fächern Mathematik und Deutsch durchgeführt wird (www.projekt-vera.de). In Deutsch wird neben »Lesen« abwechselnd ein weiterer Inhaltsbereich überprüft (2006: »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«, 2007: »Schreiben«). Bis einschließlich 2006 erfolgte die Erhebung jeweils zu Beginn des 4. Schuljahres in Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Nach Umstellung der Vergleichsarbeiten auf das Ende der 3. Klassenstufe im Jahr 2007 werden diese ab 2008 in allen Bundesländern durchgeführt.

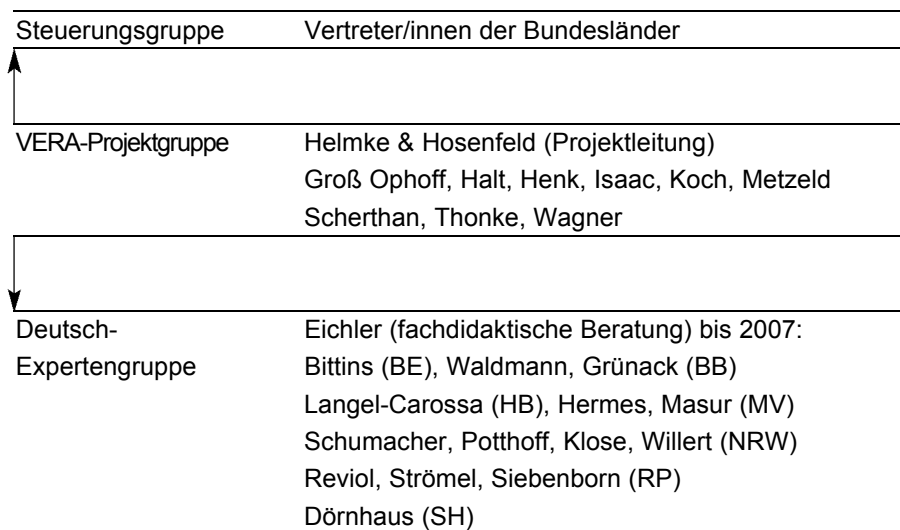


Abb. 1: Organisatorische Struktur des VERA-Projekts mit Fokus auf das Fach »Deutsch«

VERA wird organisiert und wissenschaftlich verantwortet durch die Projektgruppe Empirische Bildungsforschung an der Universität Landau und findet in enger Zusammenarbeit mit den Ministerien und Landesinstituten sowie Projekten und Institutionen der empirischen Bildungsforschung der beteiligten Bundesländer statt. Auf Grund der jährlichen Durchführung der Vergleichs-

arbeiten werden kontinuierlich in interdisziplinär zusammengesetzten und von Mitarbeiter/innen des Projektes geleiteten Expertengruppen Aufgaben in allen Inhaltsbereichen entwickelt, diese in Normierungsstudien empirisch geprüft und zu einheitlichen Aufgabenheften für die Vergleichsarbeiten zusammengestellt (vgl. Abb. vorige Seite)¹.

Anders als beispielsweise TIMSS, PISA oder IGLU ist VERA kein reines »System Monitoring« (dazu würde eine Stichprobe genügen, vgl. Kohler & Schrader 2004), sondern verfolgt als primäres Ziel Schul- und Unterrichtsentwicklung: Durch die aktive Einbeziehung der Lehrkräfte in den gesamten Prozess der Vergleichsarbeiten soll innerschulisch zu fachdidaktischen Diskussionen und zur Kooperation angeregt werden. Insbesondere die Verortung der Klassenleistungen an kriterial definierten Vergleichsmaßstäben (Fähigkeitsniveaus) soll zu Entwicklungsmaßnahmen und einer Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards anregen (Groß Ophoff, Koch, Hosenfeld & Helmke 2006). Da über das Internet die notwendigen Materialien distribuiert und die anfallende Kommunikation abgewickelt wird, trägt VERA zusätzlich zu einem Aufschwung in der effizienten Nutzung des Internet für die schulische Qualitätssicherung bei und leistet so einen Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz (Hosenfeld, Koch, Groß Ophoff & Scherthan, in Druck).

Im Folgenden wird zunächst der Prozess und die Besonderheiten der Aufgabenentwicklung im Fach Deutsch dargestellt (Kapitel 3). Anschließend wird die Anlage der Normierungsstudie zu VERA 2006 erläutert sowie diesbezüglich ermittelte Ergebnisse und die Fähigkeitsniveaubeschreibungen im Inhaltsbereich »Lesenverständnis« vorgestellt (Kapitel 4).

3 Aufgabenentwicklung im Fach Deutsch

Als Ausgangspunkt eines Aufgabenentwicklungs-Durchganges werden von der Deutsch-Expertengruppe Prinzipien bzw. Ziele benannt, die aus ihrer Sicht mit den entwickelten und im Rahmen der Vergleichsarbeiten zur Verfügung stehenden Texten und Aufgaben erreicht werden sollen. So wurde u.a. der Anspruch formuliert, die in den Vergleichsarbeiten eingesetzten Texte und

1 Wir möchten uns bei den Mitgliedern der Deutsch-Expertengruppe bedanken, die durch ihre konstruktive und engagierte Mitarbeit in der Aufgabenentwicklung maßgeblich zum Entstehen dieses Textes beigetragen haben.

Aufgaben für alle Inhaltsbereiche in einen gemeinsamen thematischen Zusammenhang zu stellen. Dazu werden möglichst mehrere kontinuierliche und diskontinuierliche Texte sowie fiktionale und Sachtexte zu Textclustern zusammen gestellt. So wurde z.B. in VERA 2006 für die beiden Inhaltsbereiche »Lesen« und »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« der thematische Rahmen »Leben in der Wüste« gewählt. Im Mittelpunkt stand der kontinuierliche Sachtext »Adams Karawane«, in dem der Junge Adam tagebuchähnlich aus der Ich-Perspektive von den Erlebnissen bei seiner ersten Teilnahme an einer Karawane durch die Wüste berichtet. Dieser Text wurde ergänzt durch Illustrationen und diskontinuierliche Informationstexte.

Adams erste Karawane

Jahr für Jahr ziehen die Männer vom Volk der Tuareg durch die Sahara. Sie handeln mit fernen Oasen Salz. Monatelang sind die Männer des Wüstenvolks unterwegs. Der neunjährige Illius durfte zum ersten Mal mitreisen. Er erzählt dir von seinen Abenteuern.

Seit Stunden brennt mir die Sonne ins Gesicht. So weit das Auge reicht, ist nichts zu sehen als der endlose Wüstensand der Sahara. Unsere Reise beginnt in meinem Heimatdorf Timia in Niger. Die Karawane ist mit 15 Männern und 150 Kamelen unterwegs. Vor uns liegt eine Strecke von knapp 2000 Kilometern. Jeden Tag muss ich fast 15 Stunden laufen.

Seit Jahrhunderten zieht mein Volk durch die Sahara, um Salz zu handeln. Mein Kamel Taurak hat diesen Marsch schon oft gemacht. Für mich jedoch ist es die erste Reise. Mein Vater hat gesagt, dass ich mit neun Jahren alt genug für diesen Weg bin. Ich werde meinen Vater nicht enttäuschen. Trotzdem schimpft mich unser Führer Ibrahim schon am zweiten Abend tüchtig aus. Ich bin nämlich zu weit von der Karawane weggelaufen. Die Wüste ist viel zu gefährlich, um allein darin herumzuwandern, sagt er. Das stimmt. Schließlich gibt es hier keine Straßenschilder. Ibrahim orientiert sich an den Sternen.

Manchmal habe ich die Nase voll. Vor allem, wenn die Sonne untergegangen ist und wir trotzdem weiterlaufen müssen. Aber wir haben viele Konkurrenten. Es gibt Händler, die können mit ihren Lastwagen die Wüste schon in ein paar Tagen durchqueren. Wir brauchen zu Fuß dafür Monate. Dabei machen wir am Tag nicht einmal zum Essen halt. Ständig muss ich hin und her rennen, um den Männern im Laufen Brot und Tee zu bringen.

Am zehnten Tag erreichen wir die Oase Bilma. Endlich gibt es frisches Wasser. Hier kaufen wir auch das Salz, das wir später in der Marktstadt Zinder verkaufen wollen. Bis dorthin sind wir allerdings noch einmal 30 Tagesmärsche unterwegs.

Auf dem Weg nach Zinder machen wir Pause an einem Brunnen. Die Kamele haben schon wunde Stellen am Rücken. Das kommt vom schweren Gepäck. Die Männer brennen die Flecken mit glühenden Stöcken aus, damit sie sich nicht entzünden. Ich muss helfen, die Kamele ruhig zu halten. Trotzdem bocken, spucken und knurren sie wie wild.

Am Ende lohnt sich die Reise für uns. In Zinder werden wir das Salz schnell wieder los. Endlich können wir umkehren. Ich bin froh, wenn wir in unserem Dorf sind. Dann kann ich all meinen Freunden erzählen, wie mutig ich bin: Ich habe die Sahara durchquert.

>>>

Rund um die Sahara: Die Sahara ist die größte Wüste der Erde. Fläche: rund neun Millionen km². Oberfläche: etwa zu einem Zehntel Sand, sonst Fels und Geröll. Tagestemperatur: bis über 50°C. Nachttemperatur: bis unter 0°C. Bewohner: ungefähr 5 Millionen Menschen.

Sahara-Lexikon: *Karawane* die, Reisegruppe, die durch unbewohnte Gebiete zieht. *Nomaden* die, Angehörige eines Hirten- oder Wandervolkes nomadisch - mit Herden wandernd. *Oase* die, fruchtbare Stelle mit Wasser und Pflanzen in der Wüste. *Tuareg* die, («Targi» bedeutet »von Gott Verstoßene«), Berbervolk, das in der Sahara lebt.

Nichts verschütten: Vorsichtig trägt Adam eine Teekanne mit sich, die an einer Kette hängt. Das Wasser schleppen die Kamele in Säcken aus Ziegenleder.

Wusstest du schon, dass die Tuareg ... ein Nomadenvolk von etwa einer Million Menschen sind?, hauptsächlich vom Karawanenhandel leben?, sich mit einem blauen Tuch verschleiern und deshalb die »Blauen Reiter der Wüste« genannt werden?

Abb. 2/3: Textcluster mit dem thematischen Rahmen »Leben in der Wüste« (VERA 2006), S. 1-4

Der thematische Rahmen kann nicht nur die Kinder während der Testdurchführung motivieren, sondern soll den Lehrkräften das Prinzip *integrativen Deutschunterrichts* vermitteln und so ihre Akzeptanz erhöhen. Außerdem sollen die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer durch die thematische Anbindung der Inhaltsbereiche angeregt werden, im Unterricht mit dem Thema oder den Texten weiterzuarbeiten. Damit ist wiederum das Ziel verbunden, in den Schulen zu einer *neuen und verbesserten Unterrichts- und Aufgabenkultur* anzuregen. Um die vielfach befürchtete Verengung des Curriculums auf Testaufgaben zu vermeiden, wurden ergänzende Materialien (so genannte »Didaktische Erläuterungen«, z.B. Projektgruppe VERA-Deutsch, 2006) entwickelt, die u.a. den Unterschied von Test- und Unterrichtsaufgaben erläutern.

Ausgehend von den thematisch gerahmten Texten werden Testaufgaben und entsprechende Korrekturanweisungen entwickelt, die sich an den Bildungsstandards für den Primarbereich (Kultusministerkonferenz 2005), den in VERA entwickelten Fähigkeitsniveau-Beschreibungen (vgl. Abschn. 5), Kern- und Rahmenlehrplänen sowie theoretischen und fachdidaktischen Grundlagen orientieren. Zusätzlich werden ausgewählte Aufgaben durch »Referenzschulen« erprobt und die resultierenden Beurteilungen an die Expertengruppe zurück gemeldet. Nach ausführlicher Diskussion und Begutachtung der Aufgabenentwürfe werden diese abschließend inhaltlich und orthografisch verbessert und für die Normierungsstudien gestalterisch umgesetzt.

4 Normierung(sergebnisse)

In Vorbereitung auf die Vergleichsarbeiten 2006 wurden die Leseaufgaben in einer umfangreichen Normierungsstudie an ca. 7000 Schülerinnen und Schülern erprobt, um eine möglichst große Anzahl an potentiellen Testaufgaben zu untersuchen, Aufgabenschwierigkeiten und Personenparameter zu bestimmen sowie um die Fähigkeitsniveau-Definitionen kontinuierlich zu erweitern. Dazu wurden innerhalb jeder Klasse zehn verschiedene Testhefte mit einer Bearbeitungszeit von 60 Minuten eingesetzt. Die Skalierung auf einer gemeinsamen Skala wurde durch Aufgaben gewährleistet, die in zwei Testheften bzw. früheren Normierungsstudien liefen (sog. Anker-Aufgaben). Während also jedem einzelnen Kind eine überschaubare Anzahl von Aufgaben vorgelegt wurde, konnten durch das Multi-Matrix-Design der Testhefte im Bereich »Leseverständnis« ca. 200 Aufgaben für 13 Lesetexte untersucht werden. Die entwickelten Testaufgaben wurden wie folgt klassifiziert:

- *Aufgabenformat:* 49% Multiple Choice-Aufgaben, 43% offene Aufgaben, 3% Unterstreichen-Aufgaben, 6% sonstige Aufgaben
- *Bildungsstandards:* 1% »über Lesefähigkeiten verfügen«, 6% »über Lese-Erfahrungen verfügen«, 93% »Texte erschließen«
- *Anforderungsbereiche:* 51% »Wiedergeben«, 31% »Zusammenhänge herstellen«, 18% »Reflektieren und Beurteilen«
- *Anforderungen des Leseanlasses/Lesestrategien:* 60% »informieren-des Lesen«, 18% »sinnverstehendes Lesen«, 22% »reflektierendes Lesen«.

Nach Erfassung und Kodierung der Aufgabenbearbeitungen wurde ein ein-parametrisches Rasch-Modell (Rasch-Modell; Rasch 1960) angepasst, wobei per Konvention eine 62,25-prozentige Lösungswahrscheinlichkeit festgelegt wurde (z.B. PISA 2000, vgl. Baumert et al. 2003).

Dass Personenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten auf einer gemeinsamen Skala angeordnet werden, bietet einen großen Vorteil für die Interpretation der Ergebnisse: Die Fähigkeitsdimension lässt sich in Zonen (sog. Fähigkeitsniveaus, vgl. Abb. 4 und Abschnitt 5) einteilen, die sich anhand der ihnen zugeordneten Aufgaben kriterial beschreiben lassen. So kann

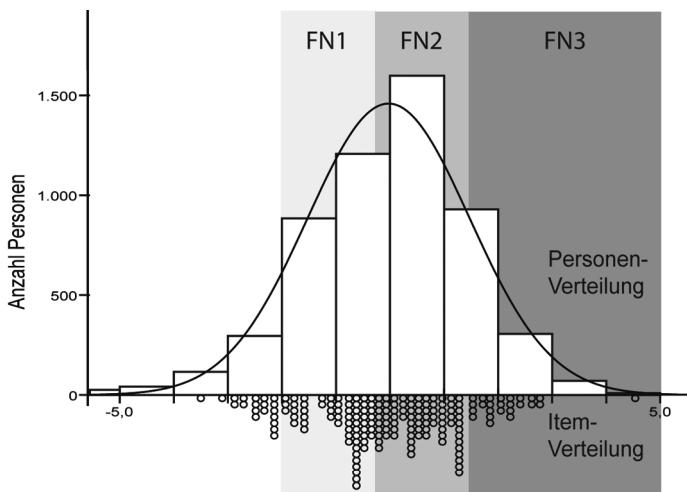


Abb. 4: Gegenüberstellung der Personen- und Itemverteilung im Inhaltsbereich Lesen, Normierung 2006. (FN = Fähigkeitsniveaus)

verdeutlicht werden, welche Anforderungen von den zugeordneten Schülerinnen und Schülern typischerweise bewältigt werden (Helmke & Hosenfeld 2004). Werden die normierten Aufgaben über die Jahre hinweg auf der gleichen Fähigkeitsdimension verankert, ist es wiederum möglich, die Fähigkeitsniveau-Beschreibungen fortschreitend zu präzisieren. Durch die Verwendung dieses probabilistischen Testmodells kann außerdem die Güte jeder einzelnen Aufgabe geprüft und problematische Aufgaben identifiziert werden. So wurden in der Normierungsstudie 2006 nach Ausschluss einzelner Aufgaben insgesamt 191 Aufgaben (In-Fit von 0.81 bis 1.35) skaliert und die damit verbundenen Anforderungen in die Fähigkeitsniveau-Beschreibungen aufgenommen, insofern sie darin noch nicht beschrieben waren. Aus diesem Aufgaben-Pool wurden schließlich die in den Vergleichsarbeiten eingesetzten Testaufgaben ausgewählt unter Berücksichtigung der klassischen Kriterien der Testentwicklung (Objektivität, Reliabilität, Validität), der Gütekriterien des verwendeten Testmodells, aber auch unter Berücksichtigung von Überlegungen zur Durchführbarkeit, der erforderlichen Bearbeitungszeit, der Auswertungsökonomie

und schulischen Akzeptanz sowie zur Relevanz für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Zur vertiefenden Analyse der »Lesefähigkeit« wurde im Rahmen konfirmatorischer Faktorenanalysen zusätzlich überprüft, inwiefern sich Dimensionen bezüglich der oben dargestellten Leseanforderungen unterscheiden lassen. Dabei ergaben sich ähnlich wie bei PISA (Artelt & Schlagmüller 2004) die in der Tabelle 1 dargestellten latenten Korrelationen.

Tabelle 1	Korrelationen zwischen Leseanforderungen	
	sinnsuchendes Lesen	reflektierendes Lesen
informierendes Lesen	.96	.88
sinnsuchendes Lesen	-	.89

5 Beschreibung der Fähigkeitsniveaus

Für die Modellierung von Fähigkeitsniveaubeschreibungen gibt es in der Schulleistungsforschung verschiedene und einander z.T. widersprechende Modelle (vgl. einschlägige Literatur zu IGLU, z.B. Bos et al. 2005; oder PISA, z.B. Schiefele, Artelt, Schneider & Stanat 2004), was im wesentlichen auf die Verwendung unterschiedlicher Erhebungsmodelle zurückzuführen ist. In PISA und IGLU wird ein mehrdimensionales Modell additiver Teilkompetenzen verwendet, wobei das Modell von PISA 2003 verändert ist und an IGLU angenähert wurde. Das Leseverständnismodell in DESI basiert demgegenüber auf einem quantitativen Modell mit prozessualen Zügen (in Anlehnung an Kintsch, z.B. 1998). Ein weiteres Referenz-Modell der Lesekompetenz stellt das Modell der Interaktion von niedrigeren und höheren Lesetätigkeiten (van Dijk 1983). In VERA wurde versucht, aus diesen Ansätzen zu lernen und sie pragmatisch zu verbinden. So wurden in den Fähigkeitsniveaubeschreibungen im Inhaltsbereich Lesen der Schwerpunkt deutlich auf Lesestrategien gelegt (u.a. in Anlehnung an Goodman 1967; van Dijk 1983; Eichler 1986; Kintsch 1998; Kühn & Reding 2005).

Im Inhaltsbereich Lesen werden drei Fähigkeitsniveaus beschrieben: Während auf dem ersten Fähigkeitsniveau (elementare Fähigkeiten) Einzelinformationen gewonnen werden können, sind erweiterte Fähigkeiten durch sinnsuchendes Lesen und die Verknüpfung von Informationen gekennzeichnet. Überwiegend reflektiertes Lesen mit komplexeren Schlussfolgerungen und Interpretationen kennzeichnet schließlich eine fortgeschrittene Lesefähigkeit.

Fähigkeitsniveau 1: Gewinnung von Einzelinformationen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über elementare Fähigkeiten im Lesen. Die Kulturtechnik des rekodierenden (innerlich mitsprechenden) Wort-zu-Wort-Lesens wird bevorzugt eingesetzt. Die Informationsaufnahme ist eher punktuell orientiert: Die Schülerinnen und Schüler verarbeiten und erinnern wörtliche Einzelinformationen und ergänzen diese um Alltagswissen, so dass der Text eher partiell denn als Ganzes verstanden wird. Im Detail:

- Einzelne wörtlich vorgegebene Detailinformationen können in einfachen Zusammenhängen aufgefunden und wiedergegeben werden.
- Auf Basis von Einzelinformationen aus dem Text oder zugehörigen Bildern können einfache Schlüsse gezogen und einzelne Ereignisse in eine Reihenfolge gebracht werden. Dazu wird z.T. auch Welt- bzw. Alltagswissen eingebracht.
- Es kann angegeben werden, wie einzelne Stellen im Text (unabhängig vom Kontext) verstanden werden.
- Texte können anhand eigener Vorlieben selektiv beurteilt und daraus Leseerwartungen gewonnen werden.
- Typische Erzählperspektiven können identifiziert werden.

Beispiel aus VERA 2006:

Das Kamel ist für die Wüstenvölker ein unentbehrliches Tier. Warum?
Kreuze alle richtigen Antworten an.

- ☒ Kamele können längere Zeit ohne Wasser auskommen.
- ☐ Kamele sind wegen ihrer Körpertemperatur die ideale Schlafunterlage.
- ☐ Kamele können sehr gut schwimmen.
- ☐ Kamele können mit Hilfe der Sterne den Weg finden.
- ☒ Kamele können schwere Lasten tragen.

Fähigkeitsniveau 2:
Sinnsuchendes Lesen
mit Verknüpfung von mehreren Informationen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über erweiterte Fähigkeiten im Lesen. Sie sind in der Lage, Beziehungen und Zusammenhänge im Text zu erkennen, zu deuten und zu bewerten. In der Text-Leser-Interaktion werden eigene Erwartungen an den Text mit Gelesenem und Vorwissen verknüpft (einfache Elaborationen). Der Text wird in seiner Hauptaussage verstanden. Das reflektierende Lesen erfolgt bezogen auf einzelne Textteile, wobei die Interpretation nicht über ein vordergründiges Verständnis des Textes hinausgeht. Im Detail:

- Über den Text verteilte (Einzel-)Informationen können gefunden und miteinander verknüpft werden. Diese Informationen können zugeordnet und ggf. von falschen Optionen unterschieden, aber auch mit eigenen Worten wiedergegeben werden.
- In einer Tabelle können Einzelinformationen erkannt und gezielt daraus entnommen werden.
- Im Rahmen von Auswahlaufgaben kann angegeben werden, wie einzelne Stellen im Text verstanden werden - selbst dann, wenn dazu weitere Informationen im Text herangezogen werden müssen.
- Nahe liegende Schlüsse können unter Nutzung von einzelnen oder mehreren Informationen im Text und weit verbreitetem Wissen gezogen und/oder mit Textstellen belegt werden.
- Zentrale Aussagen eines Textes können erkannt und in Form von Überschriften wiedergegeben oder durch einfache Elaborationen (z.B. Gestaltungsvorschläge für einen Bucheinband formulieren, Speisen benennen) angewendet werden.
- Texte können ansatzweise plausibel beurteilt werden: Dabei wird vor allem auf inhaltliche Aspekte und persönliche Vorlieben Bezug genommen.
- Auffällige Textsorten wie z.B. Gedichte oder Abenteuerbücher können erkannt und charakteristische Merkmale benannt werden.
- Bei einzelnen unbekannten Wörtern werden Lexikoneinträge oder Internettexpte erfolgreich als Hilfsmittel für das Verstehen genutzt.

Beispiel aus VERA 2006:

Der Text lässt Fragen offen. Schreibe eine Frage auf, die du beantwortet haben möchtest.

-  Wie orientiert man sich in der Wüste am Tag, wenn keine Sterne zu sehen sind?
 -  Wo übernachtet man in der Wüste?
 -  Wie viele Wüsten gibt es auf der Erde?
-

Fähigkeitsniveau 3:

Überwiegend reflektiertes Lesen

mit komplexeren Schlussfolgerungen und Interpretationen

Schülerinnen und Schüler verstehen altersangemessene Texte in ihrer Gesamtheit und Komplexität. Sie können überfliegend lesen und verknüpfen unterschiedliche Informationen mit speziellem Vor-, Sach- und Weltwissen und bewerten die zentralen Aussagen. Das reflektierende Lesen wird weiter ausgebildet, so dass Schlüsse, die über den eigentlichen Text hinausgehen, gezogen werden können. Die Schülerinnen und Schüler interpretieren gezielt einzelne Textstellen, um ein Gesamtverständnis des Textes zu bekommen. Die Text-Leser-Interaktion ist weiter ausgebildet, der Text wird auch als kommunikatives Ereignis verstanden. Im Detail:

- Über den Text oder mehrere Texte verteilte Informationen können lokalisiert, zugeordnet und zusammengefasst werden. Das gelingt auch, wenn diese Informationen in der Aufgabenstellung weder wortgleich noch sinngemäß vorkommen.
- Aus diskontinuierlichen Sachtexten, wie z.B. Tabellen oder Abbildungen, können gezielt Informationen wiedergegeben und interpretiert werden. Die Strategien zur Informationsentnahme können ggf. zugeordnet werden.
- Das Gesamtverständnis eines Textes kann formuliert und für Schlussfolgerungen genutzt werden. Außerdem können Informationen auf den Gesamttext hin überblickt und eingeordnet werden.

- Komplexere Schlussfolgerungen können gezogen und dargestellt werden, auch wenn ein Kurztext zu schreiben ist. Dazu wird spezielleres Sach- und manchmal auch Sprachwissen benötigt.
- Indirekte/weiterführende Botschaften eines Textes können erkannt und für die Ableitung weiterführender Fragestellungen genutzt werden.
- Texte können angemessen beurteilt werden. Dabei wird neben persönlichen Vorlieben v.a. auf inhaltliche und auf formale Aspekte des Textes Bezug genommen.
- Aus Teilinformationen, wie z.B. einer Gedichtzeile, kann auf die Textsorte bzw. spezifische Merkmale davon geschlossen werden.
- Die Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken kann mit Hilfsmitteln wie z.B. Lexikon, Internet oder anderen Texten aufgeklärt werden (Recherchieren).

Beispiel aus VERA 2006:

Was macht die Karawane an den ersten Stationen der Reise?

Schreibe die Antworten auf.

1. Station: 🐪 (Timia) Die Karawane startet in Timia im Air-Gebirge.
 2. Station: 🐪 (Oase Bilma) Hier gibt es frisches Wasser und sie kaufen das Salz.
 3. Station: 🐪 (Marktstadt Zinder) Sie verkaufen das Salz wieder.
-

6 Fazit

Bisher erfolgte die Ergebnissrückmeldung im Inhaltsbereich »Lesen« auf Basis des eindimensionalen Rasch-Modells. Für das Beibehalten dieses Vorgehens spricht neben Praktikabilitätsgesichtspunkten (z.B. max. Anzahl Testaufgaben für 60 Minuten Vergleichsarbeit) die Notwendigkeit, dass die kriterialen Vergleiche in den schulischen Alltag übersetzt werden können müssen. In diesem Sinne werden im Projekt VERA u.a. die »didaktischen Erläuterungen« zur Verfügung gestellt, welche die eingesetzten Testmaterialien, deren Bezug zu den Bildungsstandards und Fähigkeitsniveaus sowie deren Nutzung für den Unterricht verdeutlichen (Groß Ophoff, Koch, Helmke & Hosenfeld 2006). Die Korrelationen zwischen den Leseanforderungen sprechen ebenfalls dafür, dass es sich nicht lohnt, diesbezüglich Teilkompetenzen zu unterscheiden:

Viel mehr weisen die Zusammenhänge auf ein homogenes Konstrukt hin. Zur Beurteilung der Dimensionalität von »Leseverständnis« sind jedoch weitere Analysen mit Blick auf divergente Validität (z.B. latente Korrelationen zu anderen Inhaltsbereichen im Fach Deutsch und Mathematik) und auf weitere Differenzierungen (z.B. Textsorten) erforderlich.

Literatur

- Artelt, C., Baumert, J. & Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, 131-164.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). Expertise - Förderung von Lesekompetenz (Bildungsreform, Vol. Bd. 17). Bonn, Berlin.
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169-196.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. & Lehmann, R. (2004). Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 139-168.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Michael, N., Manfred, P., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.) (2003). PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hg.) (2005). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Michael, N., Manfred, P., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.) (2003). PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hg.) (2005). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Dijk, T.A. van & Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. San Diego, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press Inc.; Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Eichler, W. (1986). Zu Uta Frith' Dreiphasenmodell des Lesens (und Schreiben)Lernens. Oder: Lassen sich verschiedene Modelle des Schriftspracherwerbs aufeinander beziehen und weiterentwickeln? In G. Augst (Hg.). New Trend in Graphemics and Orthography. Berlin: de Gruyter, 234-247.

- Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Groß Ophoff, J., Koch, U., Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2006). Vergleichsarbeiten für die Grundschulen - und was diese daraus machen (können). *Journal für Schulentwicklung*, 4, 7-12.
- Groß Ophoff, J., Koch, U., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006). Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In H. Kuper & J. Schneewind (Hg.). *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen - Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem*. Münster: Waxmann, 19-40.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2004). Vergleichsarbeiten - Kompetenzmodelle - Standards. In M. Wosnitzer, A. Frey & R.S. Jäger (Hg.). *Lernprozesse, Lernumgebungen und Lern Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 56-75.
- Hosenfeld, I., Koch, U., Groß Ophoff, J. & Scherthan, F. (in Druck). Projekt VERA: Ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung durch internetgestützte externe Evaluation? In A. Breiter & E. Stauke (Hg.). *Schulinformationssysteme und datengestützte Entscheidungsprozesse*. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt a.M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum Werner, Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kohler, B. & Schrader, F.-W. (2004). Editorial zum Themenheft: Ergebnisrückmeldung und Rezeption. In B. Kohler & F.-W. Schrader (Hg.). *Ergebnisrückmeldung und Rezeption: Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht (Empirische Pädagogik/Themenheft, Vol. 18, 3-17)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kühn, P. & Reding, P. (2005). *Lesekompetenz-Tests für die Klasse 4*. Donauwörth: Auer.
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Projektgruppe VERA-Deutsch. (2006). *Didaktische Erläuterungen »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« und »Leseverständnis«*. Information: http://vera-server.uni-landau.de/vera/download/VERA_didaktische_Erlaeuterungen_2006.pdf [2007, 03.07.].
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests (Studies in Mathematical Psychology)*. Copenhagen: Nielsen & Lydiche.
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hg.) (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz - Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinstein, C. & Meyer, D. K. (1995). Learning strategies: teaching and assessing. In L.W. Anderson (Hg.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2. Aufl., 471-476. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon.



Ermitteln von Lesefähigkeiten auf der Textebene im Grundschulalter

Ergebnisse der Evaluation eines Testverfahrens

Carola D. Schnitzler / Gerheid Scheerer-Neumann

Das Verstehen gelesener Texte bildet das zentrale Element der Lesekompetenz, die eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ermöglicht. Schulen müssen sich der Herausforderung stellen, den Erwerb dieser Kulturtechnik durch spezifische didaktische Maßnahmen zu sichern und deren Effektivität und Effizienz durch geeignete Verfahren zu überprüfen.

Gemäß dem »Simple View Model of Reading«, das auf Gough & Tunmer (1986) zurückgeht, ist das Verstehen geschriebener Sprache das Produkt aus Fähigkeiten zum Worterkennen (basale Lesefähigkeiten: Rekodieren und Dekodieren) und Fähigkeiten zum Verstehen gesprochener Sprache (vgl. auch aktuelleren Versionen des Modells wie z.B. Johnston & Kirby 2006; Joshi & Aaron 2000). Leseverstehen wird darüber hinaus als ein komplexer eigenständiger, kognitiver Prozess verstanden, bei dem spezielle Strategien eingesetzt werden (vgl. Duke & Pearson 2002).

Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg entwickelten wir mit dem in den folgenden Abschnitten vorgestellten Potsdamer Leseverständnistest auf der Textebene (PLVT) ein Verfahren, mit dem individuelle Ausprägungsgrade der Leseverständnis Kompetenzen auf der Textebene bei Kindern zu Beginn des dritten bis sechsten Grundschuljahres ermittelt werden können (Schnitzler, Scheerer-Neumann & Ritter 2007). Wir fokussierten dabei die Erfassung von Verständnisstrategien (vs. Behaltensstrategien). Die Erhebungssituation sollte möglichst (schul-)alltagsnah gestaltet werden. Deshalb entschieden wir uns dafür, den Kindern einen Sachtext zur Bearbeitung vorzulegen, in dem es um real existierende Sachverhalte geht, nämlich die Ernährung, Nahrungsbeschaffung und damit verbundene Aspekte von verschiedenen einheimischen sowie in anderen Ländern vorkom-

menden wilden Tieren. Kinder sollten damit in eine Situation hineinversetzt werden, in der sie einen Text lesen, um etwas zu lernen. Hierbei könnte problematisch werden, dass textunabhängiges Vorwissen das Ergebnis des PLVT beeinflussen könnte und damit die Validität des Verfahrens einschränkt, da sich Vorwissen auf Textverstehen auswirkt (vgl. Keenan & Betjemann 2006). Es wurde deshalb bei der Konstruktion der Aufgaben darauf geachtet, sie möglichst eng an die spezifischen Textinformationen zu binden.

Bei dem PLVT handelt es sich um ein gestuftes Verfahren. Hierbei wurden die Lesetexte hinsichtlich ihrer formalen Schwierigkeit, die hoch mit der inhaltlichen Schwierigkeit eines Textes übereinstimmt (Bamberger 2000), der jeweiligen Schuljahresstufe angepasst. Der Lesbarkeitsindex LIX wurde hierbei als Maßstab genutzt (Björnsson 1983 zit. n. Bamberger 1986).

<i>Text</i>	<i>Satzlänge</i>	<i>Lange Wörter</i>	<i>LIX</i>	<i>Empfehlung</i>
entwickelt für Schuljahr	Durchschnitt- liche Satzlänge (in Wörtern)	Anteil von Wörtern mit mehr als sechs Buchstaben (in Prozent)	Summe aus Satzlänge und ›Lange Wörter‹	aufgrund des LIX (Schuljahres- stufe)
3	10,1	17,3	27,4	3
4	11,1	19,1	30,2	4
5/6	13,0	20,4	33,4	5/6

Abb. 1: Übersicht der formalen Eigenschaften der beim PLVT eingesetzten Sachtexte

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, erhalten nur Kinder des fünften und sechsten Schuljahres denselben Text, dessen Schwierigkeit genau zwischen den Vorgaben für die Klassenstufen liegt (LIX für das fünfte Schuljahr beträgt 32 und der für das sechste Schuljahr 34, vgl. Bamberger 1986). Während mit ansteigender Länge der Sätze die Menge an Detailinformationen und Informationsdichte des Textes insgesamt ansteigen, bleibt jedoch der Inhalt der eingesetzten Lesetexte über alle Schuljahresstufen hinweg gleich. Des-

halb werden den Kindern unterschiedlicher Schuljahresstufen auch dieselben Aufgaben zur Überprüfung des Leseverständnisses vorgelegt. Es wurde bei der Evaluation erwartet, dass durch die Anpassung des Schwierigkeitsgrades des Textes an die jeweilige Schuljahresstufe Kinder unterschiedlicher Schuljahresstufen, denen schuljahresspezifische Texte vorgelegt werden, eine vergleichbare Leistung bei den Leseverständnisaufgaben zeigen und dass Kinder unterschiedlicher Schuljahresstufen, die denselben Text bearbeiten, auch unterschiedliche Leistungen erbringen.

Mit den Aufgaben des PLVT sollen drei unterschiedliche Aspekte des Leseverständnisses erfasst werden (vgl. Bos et al. 2003; OECD 2003): Die ersten beiden Aufgaben lassen Aussagen darüber zu, in wie weit Kinder dazu in der Lage sind, dem Text unmittelbar enthaltene Informationen zu entnehmen (direkte Informationen). Die Ergebnisse dieser beiden Aufgaben wurden in den folgenden Datenanalysen zu einem Wert zusammengefasst. Bei der dritten Aufgabe müssen Kinder »zwischen den Zeilen lesen«. Die Informationen, nach denen in dieser Aufgabe gefragt wird, sind nicht direkt im Text enthalten, können aber durch Schlussfolgerungen aufgrund der im Text enthaltenen Informationen ermittelt werden (einfache Schlussfolgerungen). Bei der vierten und letzten Aufgabe müssen Kinder über den gesamten Text reflektieren und Textinformationen mit eigenem Vorwissen verknüpfen (eigenes Wissen). Bis auf die erste Aufgabe, bei der Wörter in eine Tabelle eingefügt werden mussten, handelte es sich um Mehrfachwahl-Aufgaben mit zwei Ablenkern. Damit das Verfahren besonders gut im unteren Leistungsbereich differenziert, wurden verhältnismäßig leichte Aufgaben konstruiert.

Zur Evaluation des PLVT wurden zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 in fünf Grundschulen in städtischen und ländlichen Regionen Brandenburgs Daten erhoben. Die analysierbaren Aufgabenbögen von zirka 100 Kindern pro Schuljahresstufe flossen in die Datenanalysen ein. Obwohl Mädchen tendenziell bessere Leistungen zeigten als ihre männlichen Klassenkameraden, verfehlte der Mittelwertvergleich das notwendige Signifikanzniveau, so dass alle weiteren Datenanalysen mit geschlechtsgemischten Gruppen durchgeführt wurden. In der folgenden Grafik sind die durchschnittlichen Ergebnisse, die die Kinder in den Aufgaben des PLVT erreichten, (in Prozent korrekt) dargestellt.

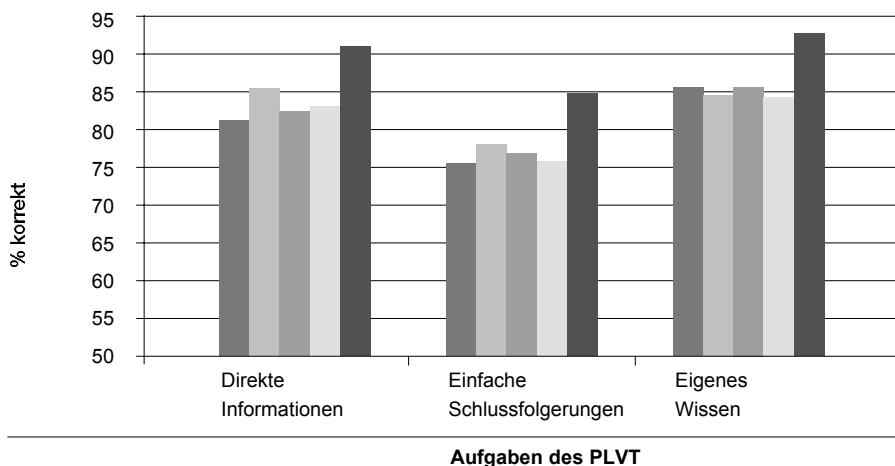
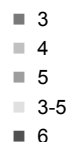


Abb. 2: Prozentual korrekte Lösungen der Kinder unterschiedlicher Schuljahresstufen in den Aufgaben des PLVT (arithmetisches Mittel)



Betrachtet man die Ergebnisse der Kinder unterschiedlicher Schuljahresstufen in den einzelnen überprüften Bereichen, wird deutlich, dass die Ergebnisse bei den Mehrfachwahlformataufgaben eindeutig über der Ratewahrscheinlichkeit liegen. Die Verteilungen der Ergebnisse innerhalb der Schuljahresgruppen belegen, dass die Aufgaben aufgrund ihrer rechtsschiefen Verteilungen eine besonders gute Differenzierung im unteren Leistungsbereich ermöglichen. Mit Hilfe statistischer Analysen konnte festgestellt werden, dass in allen drei überprüften Bereichen nur die Leistungen der Kinder des sechsten Schuljahres signifikant die Leistungen der jüngeren Kinder überstiegen, während zwischen den Leistungen der Kinder des dritten, vierten und fünften Schuljahres keine überzufälligen Unterschiede bestanden (s. die grauen Balken in der Grafik). Aufgrund dieser Ergebnisse wurden die Daten der Kinder des dritten bis fünften Schuljahres in den nachfolgenden statistischen Analysen zusammengefasst (s. den hellsten grauen Balken in der Grafik).

Betrachtet man die durchschnittlichen Leistungen innerhalb der beiden Gruppen (Kinder des 3.-5. Schuljahres und Kinder des 6. Schuljahres bzw. hellgrauen und schwarzen Balken) erkennt man, dass den Kindern die

Aufgabe, in der sie einfache Schlussfolgerungen ziehen mussten, deutlich schwerer fiel als die Aufgaben in den beiden anderen Bereichen. Statistische Analysen bestätigten diese Beobachtungen. In einer weiteren Analyse wurden Zusammenhänge zwischen Fähigkeiten zum Worterkennen und den mithilfe des PLVT erhobenen Leseverständnisfähigkeiten auf der Textebene untersucht. Hierbei ergaben sich in den beiden Gruppen unterschiedliche Muster: Während in der Gruppe der Kinder des dritten bis fünften Schuljahres alle Aspekte des Leseverstehens in einem überzufälligen Zusammenhang mit den Worterkennungsfähigkeiten standen, galt dies für die ältesten Kinder nicht. Zu Beginn des sechsten Schuljahres ergab sich allein für den Bereich der direkten Informationsentnahme ein überzufälliger Zusammenhang mit Worterkennungsfähigkeiten. Nachfolgende Analysen bestätigten, dass diese verschiedenen Muster nicht von der unterschiedlichen Anzahl der analysierten Datensätze herrühren.

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse sagen, dass durch den Einsatz schuljahresspezifischer Texte Kinder des dritten, vierten und fünften Grundschuljahres gleiche Verständnisleistungen im PLVT zeigten. Dieses Ergebnis steht im Einklang zu Studien, die zeigen konnten, dass insbesondere die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu ziehen und damit fehlende Informationen zu ergänzen, bei jüngeren Kindern ebenso vorhanden ist wie bei Älteren und durch entsprechende Aufgaben evoziert werden kann (vgl. Studien von Paris et al. zit. in Oakhill & Cain 2004). Jüngere Kinder verfügen also prinzipiell über die gleichen mithilfe der hier eingesetzten Aufgaben erhobenen Leseverständnisfähigkeiten wie ältere Kinder. Sie unterscheiden sich demnach allein darin, die Fähigkeiten auf einen komplexeren Lesetext anwenden zu können. Hierzu passt auch der Leistungsunterschied zwischen den von uns untersuchten Fünft- und Sechstklässlern, die denselben Text bearbeiteten und unterschiedliche Ergebnisse erzielten. Kinder des sechsten Schuljahres konnten ihre Verständnisstrategien offensichtlich effektiver in dem für die Fünftklässler schwierigeren Text einsetzen. Letztlich kann daraus abgeleitet werden, dass die Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades von Texten bei der Ermittlung und Interpretation von Leseverständnisleistungen eine wichtige Rolle spielt.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen stehen im Einklang mit dem »Simple View« Modell des Lesens. Demnach sind insbesondere bei jüngeren

Kindern Leseverständnisleistungen von basalen Lesefähigkeiten (Worterkennen) abhängig. Andere Studien konnten zeigen, dass bei älteren Kindern allgemeine Sprachverständnissfähigkeiten Leseverständnisleistungen besser vorhersagen können als die Geschwindigkeit und Genauigkeit des Rekodierens und Dekodierens geschriebener Wörter (vgl. Oakhill & Cain 2004).

Für den schulpraktischen Alltag lässt sich aus den Ergebnissen dieser Evaluationsstudie folgendes Fazit ziehen: Mit zunehmendem Schulalter können Kinder ihre vorhandenen Leseverständnisstrategien auf immer schwierigere Texte anwenden. Werden Lesetexte als Lernmedien eingesetzt, sollten bei einer individualisierten Vorgehensweise schwächere Leser mit inhaltlich übereinstimmenden Texten versorgt werden, deren Lesbarkeit ihrem Lesealter entspricht. Dabei sollte jedoch nicht vernachlässigt werden, dass diese Kinder mit spezifischen Maßnahmen gefördert werden müssen, damit ihr Lesealter bald auch ihrem Schulalter entspricht.

Literatur

- Bamberger, R. (1986). Schwierigkeitsgrade von Lesetexten. *Grundschule*, 10, 40.
- Bamberger, R. (2000). Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Björnsson, C.H. (1983). Readability of newspapers in 11 languages. *Reading Research Quarterly*, 18, 480-497.
- Bos, W. et al. (Hg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Muller (Hg.). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, 205-243.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Johnston, T.C. & Kirby, J.R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing*, 19(4), 339-361.
- Joshi, R.M. & Aaron, P.G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.
- Keenan, J.M. & Betjemann, R.S. (2006). Comprehending the Gray Oral Reading Test without reading it: Why comprehension tests should not include passage-independent items. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 363-380.
- Oakhill, J.V. & Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.). *Handbook of children's literacy*. London: Kluwer.
- OECD (2003). Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. <http://www.oecd.org/dataoecd/18/10/34022484.pdf>



Messung des Leseverständnisses in der Sekundarstufe I

Validierung des Frankfurter Leseverständnistests FLVT 5-6

Stefanie Adam-Schwebe / Elmar Souvignier

Aktuelle Bestandsaufnahmen vorliegender Verfahren zur Diagnose des Leseverständnisses münden übereinstimmend in der Feststellung, dass ein Mangel an Instrumenten für 10- bis 12-Jährige vorliegt (Schwenck & Schneider, 2006; Trenk-Hinterberger, 2006). Für diese Altersstufe normierte Verfahren wie der »Zürcher Lesetest« ZLT (Linder & Grisseman 2000) oder der »Leseverständnistest für Elementarschüler« ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider 2006) orientieren sich primär an der Erfassung leseschwacher Schüler: Es werden kurze Textabschnitte vorgegeben und die Fragen sind generell direkt aus dem Text zu beantworten. Vor diesem Hintergrund wurde der »Frankfurter Leseverständnistest« FLVT 5-6 entwickelt. Der Anspruch dieses Verfahrens liegt darin, Leseverständnisleistungen anhand authentischer Texte zu erfassen, indem neben einfachen, unmittelbar textbezogenen Fragen auch Aufgaben zu tiefer gehenden Verständnisseleistungen gestellt werden. Eine solche Differenzierung der Anforderungen legen nicht zuletzt kognitionspsychologische Modelle des Leseverständnisses (z.B. Kintsch 1998) und die Lesekompetenzmodelle der PISA- und IGLU-Studien nahe (Baumert et al. 2001; Bos et al. 2003). In diesem Beitrag werden zunächst theoretische Modelle des Leseverständnisses behandelt, die eine Grundlage für Entscheidungen zur Operationalisierung dieses Konstrukts bieten. Anschließend wird das Verfahren kurz vorgestellt, bevor Befunde zu dessen Validität dargestellt werden.

1 Theoretischer Hintergrund

Beim Lesen anspruchsvoller Texte, nicht selten auch beim Ausfüllen amtlicher Formulare, stellt man fest, dass Lesen eine aktive Leistung ist - eine Interaktion zwischen Leser und Text: Was wir verstehen, hängt nicht nur von den

manifest in einem Text enthaltenen Informationen ab, sondern auch davon, wie ein Leser diese Informationen vor dem Hintergrund seines Wissens, seiner Erfahrungen und Erwartungen verarbeiten kann. Bedeutung im Sinne von Leseverständnisleistungen wird konstruiert. Im Laufe des Leseprozesses werden dabei multiple Repräsentationen einer Textvorlage ausgebildet (Graesser, Millis & Zwaan 1997; Schnotz & Dutke 2004).

Ein einflussreiches Modell, das diese Komplexität des Leseprozesses abbildet, stammt von van Dijk und Kintsch (1983; Kintsch 1998). Sie unterscheiden - vereinfachend dargestellt - zwischen Repräsentationen eines Textes, die sich auf dessen semantischen Gehalt und die Organisation des Textes beziehen sowie Repräsentationen, bei denen der Textinhalt mit dem Vorwissen des Lesers in Verbindung gesetzt wird. In der Terminologie Kintschs spricht man von der »Textbasis« und dem »Situationsmodell«. Aus der Unterscheidung dieser beiden Repräsentationsebenen leitet Kintsch (1998) eine Differenzierung zwischen den korrespondierenden Behaltens- und Verstehensprozessen beim Lesen von Texten ab. Danach ermöglicht die Repräsentationsebene der Textbasis ein oberflächliches Verstehen und Behalten im Sinne der (schlichten) Reproduktion oder der Zusammenfassung eines gelesenen Textes. Tieferes Verstehen erfordert hingegen die Integration der dem Text entnommenen Informationen in bestehende Wissensstrukturen des Lesers, also die Konstruktion eines Situationsmodells. In Anlehnung an diese Modellannahmen sollte ein Leseverständnistest so konzipiert sein, dass sowohl textbasierte Konstruktions- als auch vorwissensbasierte Integrationsleistungen erbracht werden müssen.

Graesser et al. (1997) ergänzen die im Modell von van Dijk und Kintsch (1983) unterschiedenen Ebenen der Textrepräsentation um den Aspekt des Textgenres, indem das Lesen von narrativen Texten mit dem Lesen von Sachtexten kontrastiert wird. Das Verständnis von narrativen Texten ist stark durch die alltäglichen Erfahrungen in spezifischen Kontexten geprägt. Sowohl bei narrativen Texten als auch bei alltäglichen Erfahrungen sind Personen involviert, die bestimmte Ziele verfolgen, die Hindernissen beim Erreichen ihrer Ziele ausgesetzt sind und die emotional auf bestimmte Ereignisse reagieren. Die Schlussfolgerungen und die Wissensstrukturen, die dem Verständnis alltäglicher Erfahrung unterliegen, ähneln denen, die bei der Rezeption narrativer Texte aktiviert werden. Im Gegensatz zu narrativen Texten

sind Sachtexte dekontextualisiert und dienen in der Regel dazu, den Leser über bestimmte Konzepte, allgemeine Sachverhalte oder technische Zusammenhänge zu informieren. Typischerweise verfügt der Leser nicht über weit reichendes Hintergrundwissen zu den Themen, sodass er weniger Schlussfolgerungen zieht als beim Lesen narrativer Texte (Graesser, Singer & Trabasso 1994). In aller Regel wird beim Lesen von Sachtexten ein einschichtiges Situationsmodell gebildet. Literarische Texte sind oftmals mehrdeutig und führen nicht selten zur Konstruktion von komplexen, mehrschichtigen Situationsmodellen (Kintsch 1997). Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Anforderungen an den Leser sollte für die Diagnose von Textverständnisleistungen auch der Aspekt des Textgenres berücksichtigt werden. Wie in Abbildung 1 illustriert, resultiert daraus, dass zur Operationalisierung von Leseverständnisleistungen sowohl narrative als auch Sachtexte vorgelegt werden sollten. Im Hinblick auf die unterschiedliche Verarbeitungstiefe sollte ein Test sowohl Konstruktionsleistungen auf der Ebene der Textbasis sowie des Situationsmodells erfassen.

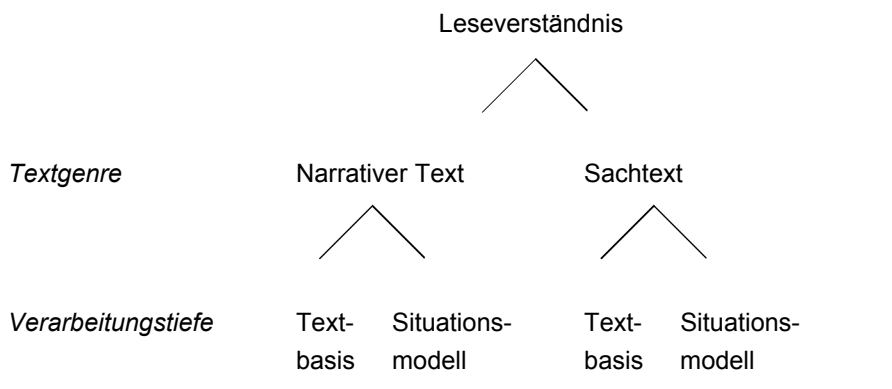


Abb. 1: Operationalisierung von Leseverständnisleistungen

Dieser Anspruch wurde beispielsweise bei den im Kontext der IGLU- und PISA-Studien entwickelten Testverfahren eingelöst, bei denen sowohl zwischen verschiedenen Textsorten als auch verschiedenen Verstehensleistungen unterschieden wurde. Die empirische Prüfung dieser theoretischen

Struktur von Leseverständnis im Sinne eindeutig abgrenzbarer Dimensionen führt allerdings nicht zu eindeutigen Ergebnissen. Vielmehr weisen die theoretisch gut begründeten Dimensionen hohe Interkorrelationen auf. Diese Befundlage steht in Einklang mit der von Rost (1985) vertretenen Position, dass sich die verschiedenen Teilfähigkeiten des Leseverständnisses empirisch nicht abgrenzen lassen. Er wirft die Frage auf, ob Leseverständnis vielmehr als Verarbeitung verbal kodierter Problemstellungen aufzufassen ist (Rost 1987). Noch pointierter formuliert dies Rindermann (2006), der die hohen Korrelationen zwischen den Leistungen in Leseverständnis-, Mathematik- und den naturwissenschaftlichen Tests der internationalen Schulleistungstests auf einen den Dimensionen zugrunde liegenden allgemeinen Faktor der Intelligenz zurückführt. Dem halten Baumert, Brunner, Lüdtke und Trautwein (2007) entgegen, dass sowohl theoretische als auch methodische Gründe für eine Unterscheidung verschiedener Verständnisdimensionen sprechen. Jenseits dieser Debatte lässt sich im Hinblick auf eine adäquate Operationalisierung von Leseverständnisleistungen jedoch fordern, dass die in Abbildung 1 dargestellten theoretisch gut begründeten Facetten des Leseverständnisses in einem Testverfahren abgebildet sein sollten. Ob sich die solchermaßen angelegte Dimensionalität des Verfahrens empirisch absichern lässt, muss zunächst als offene Frage behandelt werden.

Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des Mangels an theoretisch fundierten, normierten und ökonomischen Verfahren für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6, die tieferes Leseverständnis erfassen, wurde basierend auf Vorarbeiten von Trenk-Hinterberger (2006) ein neuer Leseverständnistest - der Frankfurter Leseverständnistest (FLVT 5-6) (Souvignier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe & Gold, in Druck) entwickelt. Die oben beschriebenen Facetten des Leseverständnisses wurden bei der Entwicklung des Testverfahrens durch unterschiedliche Verstehensanforderungen (textimmanent sowie wissensbasiert zu beantwortende Testfragen) und unterschiedliche Textgenres (narrative Texte und Sachtexte) berücksichtigt. Der FLVT 5-6 erhebt daher den Anspruch, das Konstrukt des Leseverständnisses umfassend abzubilden.

1. In der hier dargestellten Untersuchung sollte geprüft werden, inwieweit die

mit dem FLVT 5-6 gemessenen Leseverständnisleistungen mit verwandten Konstrukten korrespondieren (konvergente Validität) bzw. sich von leseprozessfernen Konstrukten (diskriminante Validität) abgrenzen lassen.

2. Ein weiteres Untersuchungsziel lag darin zu überprüfen, inwieweit sich die theoretisch postulierten Dimensionen des Leseverständnisses empirisch bestätigen lassen. Zur Beurteilung der Ein- bzw. Mehrdimensionalität wurden simultane Rasch-Analysen der unterschiedlichen Dimensionen durchgeführt.

2 Methode

2.1 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst insgesamt 2476 Schülerinnen und Schüler, jeweils zur Hälfte aus den Jahrgangsstufen 5 und 6. Davon sind 48% Mädchen und 52% Jungen. 14,8% besuchten zum Testzeitpunkt die Hauptschule, 36,9% die Real- und Gesamtschule und 48,3% das Gymnasium. Die Muttersprache wurde über die Angabe erfasst, ob im Elternhaus deutsch, deutsch und eine andere Sprache oder ausschließlich eine andere Sprache gesprochen wird. Bei 57% der Schülerinnen und Schüler wurde zuhause deutsch, bei 29,5% deutsch sowie eine andere Sprache und bei 13,5% ausschließlich eine andere Sprache gesprochen. Die Validität des FLVT 5-6 wurde an einer repräsentativen Teilstichprobe von $n = 548$ Kindern erfasst.

2.2 Der Frankfurter Leseverständnistest für die Jahrgangsstufen 5 und 6

Der FLVT 5-6 dient zur Erfassung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen fünf und sechs. Es wurden zwei parallele Testformen konzipiert, bei denen jeweils eine Unterscheidung nach Textgenre vorgenommen wurde. Sowohl die narrativen Texte als auch die Sachtexte folgen einem festgelegten Textaufbau. Ähnliche Textabfolgen stellen vergleichbare Anforderungen an das Leseverständnis. Der inhaltliche Aufbau der beiden Textgenres wird in Tabelle 1 verdeutlicht. Alle vier Texte umfassen ca. 570 Wörter. Die Wahl relativ langer Texte sollte gewährleisten, dass hierarchiehohe Prozesse des Leseverstehens wie globale Kohärenzbildung (Verknüpfen mehrerer Textabschnitte und Aufbau einer Gesamtbedeutung des Textes) adäquat abgebildet werden können.

Tabelle 1 Struktur der verwendeten Texte

Struktur der narrativen Texte	Struktur der Sachtexte
Einleitung: Beschreibung der Situation und der Hauptfiguren	Einleitung: Einführung in das Thema
Hauptteil: Dialog der Hauptfiguren	Hauptteil: Darstellung des Naturereignisses
Abschnitt 1-3: Gespräch zwischen den Hauptfiguren	Abschnitt 1: Beschreibung des Phänomens
Abschnitt 4: Thematisierung von Freundschaft	Abschnitt 2 Informationen zur Entstehung
Abschnitt 5: Abschied	Abschnitt 3: Allgemeine Zusatzinformationen
	Abschnitt 4: Folgen des Naturereignisses
Schluss(satz): Auseinandergehen der Hauptfiguren	Schlussteil: Möglichkeiten der Vorhersage

Bei der Auswahl der Items wurden die in dem Modell von van Dijk & Kintsch (1983) beschriebenen Aspekte des Leseverständnisses berücksichtigt. Pro Testform und Textsorte wurden jeweils zur Hälfte Aufgaben gewählt, die textimmanente Informationen abfragen (textimmanente Verstehensleistungen) und Aufgaben, die Schlussfolgerungen unter Heranziehen des Vorwissens erfordern (wissensbasierte Verstehensleistungen). Zu jedem Text wurden 18 Fragen gestellt. In Tabelle 2 sind analog zu den in Abbildung 1 aufgeführten Facetten des Leseverständnisses Beispielitems für die unterschiedlichen Textsorten und Leseverständnisleistungen aufgeführt.

Tabelle 2

Beispielitems für die vier Facetten des Leseverständnisses

Ebene der Verständnisleistung			
		Textimmanente Verständnisleistungen (Textbasis)	Wissensbasierte Verständnisleistungen (Situationsmodell)
Textgenre	Narrativer Text	Wie oft besucht der Mann Yakala? a) Ein einziges Mal b) Einmal im Monat c) So oft er Lust hat d) Das wird nicht gesagt	Welche Überschrift passt auch zu der Geschichte? a) Yakalas Reise b) Eine besondere Freundschaft c) Das Buschkrankenhaus d) Die Überraschung
	Sach- text	Die Winde im Innern des Schlauches erreichen eine Geschwindigkeit von a) 80 km pro Stunde b) 400 km pro Stunde c) 500 km pro Stunde d) 900 km pro Stunde	Ein Tornado entsteht, a) wenn kalte Luft aufsteigt. b) wenn warme Luft aufsteigt und von Seitenwind gedreht wird. c) wenn eine warme Luftmasse über einer kalten liegt. d) wenn sich kalte Luft wie ein Eisläufer dreht.

Die Bearbeitungszeit für den FLVT 5-6 beträgt insgesamt 45 Minuten. Die Reliabilität des Verfahrens ist gut (Cronbachs $\alpha = .88$ für Testform A, bzw. $\alpha = .86$ für Testform B). Die Leistungen in den Parallelförmungen korrelieren zu $r_{tt} = .71$ (Produkt-Moment-Korrelation) bzw. $r_{tt} = .80$ (latente Korrelation), sodass von der Äquivalenz der beiden Testformen ausgegangen werden kann.

Für den FLVT 5-6 stehen schul- und jahrgangsspezifische Normen zur Verfügung (Souvignier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe & Gold, in Druck).

2.3 *Instrumente zur Überprüfung der Validität des FLVT 5-6*

IGLU-Test

Die im Rahmen der IGLU-Studie (Bos et al. 2003) eingesetzten Leseverständnistests haben eine ähnliche theoretische Basis wie der FLVT 5-6. Sie beinhalten ebenfalls Fragen, die sowohl textimmanente als auch wissensbasierte Verständnisleistungen erfassen. Zur Überprüfung der Validität des FLVT 5-6 wurde der Sachtext »Die Nächte der jungen Papageientaucher« und der narrative Text »Der Hase kündigt das Erdbeben an« ausgewählt. Die Texte sind in ihrem Umfang mit denen des FLVT 5-6 vergleichbar.

ELFE 1-6

Der ELFE 1-6 (ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler; Lenhard & Schneider 2006) ist ein normierter Leseverständnistest für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen eins bis sechs. Er beinhaltet drei Untertests, die das Leseverständnis auf verschiedenen Ebenen erfassen. Sie umfassen die Messung von Textverständnis kurzer Texte (ca. 60 Wörter), Satzverständnis und Wortverständnis. Die interne Konsistenz der Untertests wird mit Cronbachs $\alpha = .92$ bis $\alpha = .97$ angegeben.

Cloze-Test

Dieses Lückentext-Verfahren stammt aus einer Studie zur Kontrolle der Deutsch-Kenntnisse türkischer Kinder (Preibusch, Hagemeister, Schuricht & Seyhan 1983). Es handelt sich um einen Text zum Thema Vögel. In dem Cloze-Test ist jedes 7. Wort ausgelassen und muss aus einer Auswahl von vier Distraktoren bestimmt werden. Dies stellt die Anforderung an den Leser, fehlende Worte aufgrund des Satzes, in dem sie eingebettet sind, zu erschließen. Hierbei kommen Prozesse der lokalen Kohärenzbildung zum Tragen.

DEMAT 3+

Hierbei handelt es sich um einen normierten Mathematiktest von Roick, Gölitze und Hasselhorn (2004), der sich in die Untertests Arithmetik, Sachaufgaben und Geometrie gliedert. In unserer Untersuchung wurde der Untertest Arithmetik mit Aufgaben zur Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division im Zahlenbereich bis 1000 verwendet. Für diesen Subtest wird eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .78$ angegeben.

Zusätzlich wurden als externe Kriteriumsvariablen die Lehrerbeurteilung des Leseverständnisses, sowie die Deutsch- und die Mathematiknote erhoben.

3.1 Skalierung

Die Skalierung des FLVT 5-6 erfolgte auf Grundlage der Item-Response-Theorie (IRT) unter Verwendung des Rasch-Modells für dichotome Antwortalternativen (Rasch 1960). Hierbei werden die Lösungswahrscheinlichkeiten der einzelnen Testaufgaben als eine Funktion der zugrunde liegenden Personfähigkeiten betrachtet. Die Raschanalysen wurden mit der Anwendungssoftware ConQuest (Wu, Adams & Wilson 1998) durchgeführt. Die gewichteten Abweichungsquadrate (WMSQ) als Fit-Indices für die Modellgüte liegen zwischen .82 und 1.12 bei Testform A und zwischen .81 und 1.12 bei Testform B. Damit liegen sie innerhalb des von Wilson (2005) empfohlenen Toleranzbereich von .75 bis 1.33 und können somit als zufrieden stellend bewertet werden.

Ein wesentlicher Vorteil der Rasch-Skalierung besteht darin, dass sich Aufgabenschwierigkeiten und Testleistungen auf einer gemeinsamen (Kompetenz-)Skala abbilden lassen, sodass eine kriteriumsorientierte Testwertinterpretation möglich wird. So lassen sich die Wahrscheinlichkeiten angeben, dass Aufgaben eines bestimmten Schwierigkeitsgrades von einer bestimmten Person gelöst werden können.

Übersteigt die (Lese-)Kompetenz einer Person die für eine Testfrage berechnete Aufgabenschwierigkeit, so ist die Lösungswahrscheinlichkeit für diese Testaufgabe höher als ein vorgegebener kritischer Wert. Ist die (Lese-)Kompetenz geringer, so liegt auch die Lösungswahrscheinlichkeit unterhalb einer kritischen Schwelle. Im Rasch-Modell ist die Schwierigkeit einer Aufgabe als jener Punkt auf der Kompetenzskala definiert, an dem die Wahrscheinlichkeit, die entsprechende Aufgabe zu lösen, genau 50 Prozent beträgt. Dieser Schwellenwert erscheint allerdings zu niedrig, um von einer hinreichend sicheren Beherrschung einer Aufgabenanforderung im Sinne einer routinierten Bewältigung auszugehen. Aus diesem Grund haben wir die 65-Prozent-Schwelle gewählt, um die Enge des Zusammenhangs zwischen den Parametern der Leistungsfähigkeit und der Testaufgabenschwierigkeit zu charakterisieren. Dieser Schwellenwert wird beispielsweise auch in der IGLU- (Bos et al. 2003) und der DESI-Studie verwendet (Beck & Klieme 2007).

3.2 Validität

Um die Validität des FLVT 5-6 zu überprüfen, wurden die Zusammenhänge mit internen und externen Kriteriumsvariablen (Testverfahren bzw. Leistungsurteile) untersucht. Zur Bestimmung der konvergenten Validität wurden Befunde aus dem gleichen Leistungsbereich - weitere Leseverständnistests, Lehrerbeurteilung des Leseverständnisses, Deutschnote - erhoben. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Leseverständnistests die Leistungen der Schüler auf unterschiedlich anspruchsvollem Verständnisniveau, d.h. von der Dekodierfähigkeit bis hin zu tiefem Leseverständnis, erfassen. Die Überprüfung der diskriminanten Validität wurde anhand der Korrelationen mit dem Mathematiktest DEMAT 3+ sowie anhand der Mathematiknote vorgenommen.

In den Tabellen 3 und 4 sind für die beiden Testformen des FLVT 5-6 die Korrelationen mit den Kriteriumsvariablen zur Bestimmung der konvergenten Validität angegeben. Erwartungsgemäß ist die Übereinstimmung mit den Leistungswerten des IGLU-Verfahrens relativ hoch. In Abhängigkeit von der Anforderung an die Tiefe der Leseverstehensleistung fallen die Korrelationen mit dem Cloze-Test und mit den Untertests von ELFE 1-6 sukzessive niedriger aus. Die niedrigsten Zusammenhänge weist der FLVT 5-6 mit dem Subtest Wortverständnis auf, der Dekodierfähigkeit als Vorläuferfähigkeit von Leseverständnis erfasst. Auch die Korrelationen mit dem Lehrerurteil des Leseverständnisses und der Deutschnote fallen vergleichsweise gering aus. In Bezug auf die moderaten Zusammenhänge mit der Deutschnote ist zu beachten, dass in diese auch andere Kompetenzen einfließen als nur das Leseverständnis.

Tabelle 3 Korrelationen mit anderen Lesetests

FLVT 5-6	IGLU		ELFE 1-6		Cloze-Test	
	Text- ver- ständ- nis	Text- ver- ständ- nis	Satz- ver- ständ- nis		Wort- ver- ständ- nis	Satz- ver- ständ- nis
Form A	.74	.63	.60		.38	.59
Form B	.70	.59	.57		.40	.57

Tabelle 4 Korrelationen des FLVT 5-6 mit dem Lehrerurteil und mit der Deutschnote

FLVT 5-6	Lehrerbeurteilung Leseverständnis	Deutsch- note
Form A	-.44	-.37
Form B	-.40	-.36

In Tabelle 5 sind die Korrelationen mit dem Mathematiktest DEMAT 3+ und mit der Mathematiknote als Indikatoren für die diskriminante Validität des FLVT 5-6 dargestellt. Diese fallen erwartungsgemäß niedriger aus.

Ergänzende Analysen der Zusammenhänge von Leseverständnis- und Intelligenzleistungen führen zu folgenden Befunden: Mit den Testleistungen im Intelligenztest CFT 20 (Weiß 1998) korreliert das Leseverständnis (FLVT 5-6) in mittlerer Höhe ($r = .43$ für Form A bzw. $r = .39$ für Form B). Die Zusammenhänge mit dem Wortschatztest des CFT 20 fallen erwartungsgemäß etwas höher aus ($r = .65$ für Form A bzw. $r = .58$ für Form B).

Tabelle 5 Korrelationen des FLVT 5-6 mit Mathematikleistungen

FLVT 5-6	DEMAT 3+	Mathematiknote
Form A	.26	-.18
Form B	.27	-.06

Insgesamt sprechen die vorliegenden Ergebnisse sowohl für die konvergente als auch für die diskriminante Validität des FLVT 5-6.

3.3 Dimensionen

Der FLVT 5-6 wurde theoriegeleitet konstruiert und basiert auf Modellen des Leseverständnisses nach van Dijk und Kintsch (1983) sowie Graesser et al. (1997). Die Überprüfung der Dimensionalität des FLVT 5-6 wurde über eine simultane Rasch-Skalierung der Dimensionen vorgenommen. Dabei wurden Korrelationen zwischen den beiden latenten Fähigkeitsdimensionen

berechnet: der Qualität des Textverständnisses, welches zur Beantwortung der Testfragen benötigt wird (textimmanent und wissensbasiert) und dem Textgenre, auf welches sich die Testfragen beziehen (narrativer Text und Sachtext). Die empirische Abgrenzung dieser theoretisch postulierten Dimensionen hat sich bereits in früheren Untersuchungen als schwierig erwiesen. Die vorliegenden Befunde bestätigen dies, denn sowohl zwischen den beiden Textgenres ($r = .78$) als auch zwischen den beiden Verständnisdimensionen ($r = .97$) sind die Korrelationen relativ hoch. Auch die Datenanpassung verschiedener (ein- oder zweidimensionaler) Modelle spricht eher für ein ein-dimensionales Konstrukt des Leseverständnisses.

4 Fazit

Der Frankfurter Leseverständnistest FLVT 5-6 ist ein theoretisch fundiertes und praxistaugliches Instrument zur Erfassung des Leseverständnisses von Kindern der Jahrgangsstufen 5 und 6. Basierend auf kognitionspsychologischen Modellen des Textverstehens werden zur Erfassung von Leseverständnisleistungen sowohl unterschiedliche Verstehenstiefen als auch verschiedene Textsorten beachtet. Um für authentische Lesesituationen typische Prozesse der Kohärenzbildung zu ermöglichen, wurden längere Texte eingesetzt.

Die Validierung des Verfahrens wurde anhand unterschiedlicher Leseverständnistests, einem Mathematiktest sowie des Lehrerurteils des Leseverständnisses und den Schulnoten in Deutsch und Mathematik vorgenommen. In Abhängigkeit von den Anforderungen, welche die Lesetests an die Verständnisleistung stellen, fallen die gefundenen Zusammenhänge erwartungsgemäß aus: Die Leistungen im FLVT 5-6 korrelieren am höchsten mit Leseverständnistests, denen das gleiche theoretische Konstrukt zugrunde liegt und wesentlich niedriger mit Verfahren, die lediglich die Dekodierfähigkeit erfassen. Die geringsten Zusammenhänge fanden sich mit den Leistungen in Mathematik. Das Befundmuster spricht insgesamt für die Gültigkeit des FLVT 5-6.

Bei der Konstruktion des FLVT 5-6 fanden unterschiedliche Dimensionen des Leseverständnisses Berücksichtigung. Zum einen wurde auf der Grundlage des Textverständnismodells von van Dijk & Kintsch (1983) zwischen textimmanenten und wissensbasierten Verständnisleistungen unterschieden, zum anderen wurden verschiedene Textsorten (narrative Texte

und Sachtexte) berücksichtigt (Graesser et al. 1997). Sowohl Analysen mithilfe der Item-Response-Theorie als auch die Korrelationen zwischen den Verständnisebenen einerseits und den Textsorten andererseits lassen keine eindeutige empirische Trennung dieser Dimensionen zu. Folglich wird davon ausgegangen, dass der FLVT 5-6 Leseverständnis in einem umfassenden Sinne erfasst, was den Vorteil einer leichteren Interpretierbarkeit der Testergebnisse mit sich bringt. Die im Vergleich mit anderen Leseverständnistests eher moderat ausfallenden Korrelationen mit einem sprachfreien Intelligenztest legen nahe, dass sich das mit dem FLVT 5-6 erfasste Leseverständnis nicht durch einen allgemeinen Faktor der Intelligenz erklären lässt.

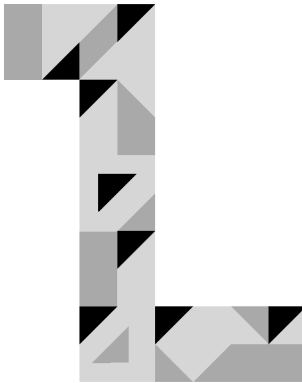
Dass sich die im FLVT 5-6 angelegten unterschiedlichen Facetten des Leseverständnisses empirisch nicht voneinander trennen lassen, wirft die Frage auf, ob ein einfacheres Verfahren möglicherweise eine gleich gute diagnostische Qualität haben würde. Mit Blick auf die Ebenen der Verstehens-tiefe legt das Modell von Kintsch (1998) nahe, dass textnahe Prozesse der lokalen Kohärenzbildung (Textbasis) und die Ausbildung von Repräsentationen im Sinne eines Situationsmodells sich wechselseitig beeinflussen. So ist beispielsweise denkbar, dass die Auseinandersetzung mit einer Frage zu textimmanentem Wissen zu einer Aktivierung des Vorwissens und damit zu einer Integration von gelesener Information und Überlegungen zur Anwendungsrelevanz dieser Informationen führt. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Textsorten legt die bessere Passung eines eindimensionalen Modells nahe, dass entweder die von Graesser et al. (1997) beschriebenen spezifischen Charakteristika der jeweiligen Texte nicht in der postulierten Unterschiedlichkeit zum Tragen kamen, oder dass Schülerinnen und Schüler im Alter von zehn bis zwölf Jahren in aller Regel noch nicht über entsprechende Schemata verfügen, um Texte genrespezifisch zu verarbeiten. Tatsächlich weisen die Daten auf Individualebene mitunter nennenswerte Unterschiede in den Verständnisleistungen bei narrativen Texten und Sachtexten auf. Zudem deutet sich eine relative Überlegenheit der Mädchen bei narrativen Texten und der Jungen bei Sachtexten an. Um solchen individuellen Unterschieden in angemessener Weise Rechnung zu tragen und ein umfassendes und faires Maß des Leseverständnisses zu erhalten, legen es diese Befunde daher nahe, Leseverständnis so breit zu operationalisieren, wie das beim FLVT 5-6 vorgenommen wurde.

Literatur

- Baumert, J., Brunner, M., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2007). Was messen internationale Schulleistungsstudien? - Resultate kumulativer Wissenserwerbsprozesse. *Psychologische Rundschau*, 58, 118-128.
- 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.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hg.) (2007). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim: Beltz.
- 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.
- Graesser, A.C., Millis, K.K. & Zwaan, R.A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Graesser, A.C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Kintsch, W. (1997). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In K. Reusser (Hg.). *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, 2. Aufl. 39-53. Bern: Huber.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Linder, M. & Grisseman, H. (2000). Zürcher Lesetest: Ein Testverfahren zur Erfassung lese-schwacher Kinder. Bern: Huber.
- Preibusch, W., Hagemeister, V., Schuricht, K. & Seyhan, H. (1983). Cloze-Tests als Instrumente zur Kontrolle der Deutsch-Kenntnisse türkischer Schüler in der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 11, 180-193.
- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Kopenhagen: The Danish Institute for Educational Research.
- Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau*, 57, 69-86.
- Roick, T., Göllitz, D. & Hasselhorn, M. (2004). Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (DEMAT 3+). Göttingen: Beltz.
- Rost, D.H. (1985). Dimensionen des Leseverständnisses. Braunschweig: Pedersen.
- Rost, D.H. (1987). Leseverständnis oder Leseverständnisse? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 175-196.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99.

- Schwenck, C. & Schneider, W. (2006). Diagnostik bei Teilleistungsstörungen des Lesens und Schreibens. In U. Petermann & F. Petermann (Hg.). Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs (Tests und Trends N.F. Bd. 5, 117-138). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E., Trenk-Hinterberger, I., Adam-Schwebe, S. & Gold, A. (in Druck). Frankfurter Leseverständnistest FLVT 5-6. Göttingen: Hogrefe.
- Trenk-Hinterberger, I. (2006). Lesekompetenz im Schulunterricht. Evaluation und Optimierung eines strategieorientierten Programms in der fünften Jahrgangsstufe. Hamburg: Kovaä.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. San Diego: Academic Press.
- Weiß, R.H. (1998). Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF) (CFT 20). Göttingen: Hogrefe.
- Wilson, M. (2005). Constructing Measures. An Item Response Modeling Approach. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wu, M.L., Adams, R.J. & Wilson, M.R. (1998). ConQuest: Generalized item response modelling software. Melbourne: Australian Council for Educational Research.





Lehrerexpertise und Leseunterricht

Videobasierte Analyse des Unterrichts in Grundschulen: Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens

Nora Heyne / Andreas Helmke / Iris Diana Kleinbub

Stephan Merten / Friedrich-Wilhelm Schrader

1 Zum Erwerb von Lesekompetenz im Elementarbereich

Lesekompetenz wird in der Gegenwart eine große Bedeutung beigemessen. Sie ist eine wesentliche Grundlage für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Insbesondere dadurch, dass sie Individuen dazu befähigt, Lebensbereiche zu erschließen, Informationen, Ideen, Wertvorstellungen sowie kulturelle Inhalte aufzunehmen, stellt sie ein bedeutsames kulturelles Werkzeug dar (vgl. BMBF 2005, S.5). Der Erwerb von Lesekompetenz wird daher als eines der zentralen Bildungsziele im Elementarbereich betrachtet, mit dem »eine tragfähige Grundlage für weiteres Lernen, für weiteres selbst bestimmtes Lesen und eine bewusste Auswahl von geeigneten Medien« (KMK 2004, S.9) geschaffen werden soll.

Besonders seit PISA und andere Leistungsstudien deutschen Schülerinnen und Schülern erhebliche Defizite im Bereich der Lesekompetenz bescheinigt haben, sind Fragen nach Bedingungen des Erwerbs von Lesekompetenz in Deutschland zunehmend zum Gegenstand der Bildungsforschung geworden. Doch nur wenige Forschungsprojekte beschäftigen sich mit dem Unterricht in Grundschulen als Bedingung für die Entwicklung von Lesekompetenz. Ein solches Projekt ist die Studie »VERA - Gute Unterrichtspraxis« (Ltg. A.Helmke; Uni Koblenz-Landau). Einer ihrer Schwerpunkte liegt auf der videobasierten Analyse von Bedingungen und Vorgehensweisen im Leseunterricht, von welchen Einflüsse auf die Entwicklung von Lesekompetenz der Lernenden erwartet werden. Lesekompetenz wird hierbei, in Anlehnung an die PISA-Studien, definiert als Kompetenz, »geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesell-

schaftlichen Leben teilzunehmen« (Baumert 2001, S.80). Zur Erfassung von Merkmalen des Leseunterrichts in Grundschulen, von welchen ein Einfluss auf den Erwerb dieser Fähigkeiten erwartet wird, kommen, neben verschiedenen anderen Instrumenten, zwei Beobachtungsverfahren zum Einsatz: Eine Ratingskala zur hoch-inferenten Beurteilung (vgl. Kleinbub, Helmke, Heyne, Merten, Schrader i.d.Bd.) sowie ein niedrig-inferentes Verfahren zur Beobachtung von Leseunterricht. Auf der Grundlage der Erhebungen, die mithilfe des letztgenannten Verfahrens erfolgen, werden u.a. folgende Fragen untersucht:

- Welche Lese- und/oder Lernstrategien werden im Leseunterricht besprochen, vermittelt bzw. geübt?
- Wie setzen sich die Lernenden im Unterricht mit Texten auseinander?
- In welchem Ausmaß werden Arten und Merkmale von Texten im Unterricht thematisiert?
- In welcher Art und Weise werden Leseaktivitäten unterstützt bzw. motivational angeregt?
- Welche dieser Lernaktivitäten im Umgang mit Texten stehen im Zusammenhang mit dem Erwerb der Lesekompetenz der Lernenden?
- Unterscheidet sich der Zuwachs der Lesekompetenz in Subgruppen von Schülerinnen und Schülern bei verschiedenen Lese- und Lernaktivitäten im Unterricht?

Der theoretische Hintergrund, die Entwicklung sowie der Einsatz dieses niedrig-inferenten Beobachtungsverfahrens steht im Mittelpunkt des Artikels und wird nach einer einleitenden Skizze des Gesamtprojektes »VERA - Gute Unterrichtspraxis« im Detail vorgestellt.

2 »VERA - Gute Unterrichtspraxis«-Analysen zum Kompetenzerwerb im Elementarbereich

2.1 *Gegenstand und Design des Projektes »VERA - Gute Unterrichtspraxis«*

Gegenstand des Forschungsprojektes »VERA - Gute Unterrichtspraxis« ist die Untersuchung von unterrichtlichen, kontextuellen und individuellen Bedingungen der Entwicklung von Schülerkompetenzen in den Fächern Mathematik und Deutsch (Lesen) in der Grundschule. Dabei handelt es sich um eine Zusatzstudie zum Projekt »VERA« (Vergleichsarbeiten in der Grundschule; Ltg. Helmke & Hosenfeld; s. <http://www.uni-landau.de/vera/>), die als Leistungsstanderhebung jährlich bundesweit in allen Klassen der dritten Jahrgangsstufe

(bis 2006 in der vierten Klassenstufe) in den Fächern Mathematik und Deutsch durchgeführt wird. Der Zusatz »Gute Unterrichtspraxis« im Projekttitel bringt das Ziel des Projektes zum Ausdruck, die Daten, insbesondere die Videoaufzeichnungen des Unterrichts, so aufzubereiten, dass neben dem wissenschaftlichen Ertrag auch ein Nutzen für die Lehreraus- und -fortbildung resultiert. Geplant ist u.a. eine Sammlung von kommentierten Ausschnitten von Unterrichtsvideos, die im Hinblick auf verschiedene Qualitätskriterien des Unterrichts als besonders gelungen bezeichnet werden können (»Best Practice«).

Die Datenerhebung im Rahmen des Projektes erfolgte zu drei Messzeitpunkten, was Abb. 1 im Überblick zeigt (vgl. Helmke, Heyne, Lipowsky & Hosenfeld 2007). Zu den Messzeitpunkten 1 und 3, d.h. zu Beginn und zum Ende des vierten Schuljahres der untersuchten Klassen, wurden die Schülerleistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch (hierbei besonders die Lesekompetenz) anhand von im Rahmen von VERA eingesetzten Tests erfasst. Die Erhebung von unterrichtlichen Bedingungen erfolgte zum Messzeitpunkt 2. Dazu wurden Videoaufzeichnungen von durchschnittlich zwei bis drei Unterrichtsstunden pro Klasse in den Fächern Deutsch (Leseunterricht) sowie Mathematik erstellt. Insgesamt liegen Aufzeichnungen von 145 Unterrichtsstunden vor, davon 78 Unterrichtsstunden im Fach Deutsch. Zu den Messzeitpunkten 2 und 3 wurden außerdem mittels mündlicher und schriftlicher Befragungen von Lehrkräften und Lernenden Angaben zu individuellen sowie kontextuellen Bedingungen erhoben. Die Stichprobe des Projektes besteht aus 51 Klassen der 4. Jahrgangsstufe in Rheinland-Pfalz, mit insgesamt 66 Lehrkräften und 986 Lernenden, welche sich freiwillig zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt hatten.

Sept./Okt. 2005	Mai/Juni 2006	Juni/Juli 2006
Messzeitpunkt 1	Messzeitpunkt 2	Messzeitpunkt 3
Beginn des 4. Schuljahres Tests in Deutsch (Lesen) und Mathematik (Vergleichsarbeiten)	Videographie Fragebögen für Lehrkräfte und Lernende Interviews mit Lehrkräften	Ende des 4. Schuljahres Tests in Deutsch (Lesen) und Mathematik (Vergleichsarbeiten) Fragebögen für Lehrkräfte und Lernende

Abb. 1: Design der Studie »VERA - Gute Unterrichtspraxis« im Überblick

2.2 Videobasierte Analyse von Unterricht im Projekt

»VERA - Gute Unterrichtspraxis«

Die videobasierte Analyse unterrichtlicher Bedingungen bildet den Schwerpunkt der Studie. Die Auswertungen der Unterrichtsvideos umfassen dabei drei aufeinander folgende Schritte: (1) Transkription, (2) Episodierung und (3) niedrig-inferente Kodierungen mithilfe der Software »Videograph« (Rimmele 2007) sowie hoch-inferente Ratings. Im Zuge der Transkription wird das Verhalten der Lehrkräfte und/oder Schüler, sowohl verbale Äußerungen als auch nonverbale Aktivitäten, sofern diese im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen, in Verbindung mit dem entsprechenden Videoabschnitt wörtlich protokolliert bzw. (bei nonverbalen Aktivitäten) kommentiert. Hierbei werden zunächst die Anfangs- und Endpunkte der entsprechenden Äußerungen und dabei gleichzeitig die Grenzen des Videoabschnittes, der dieses Verhalten zeigt, festgelegt¹. Das gesamte Video wird somit aufgrund der beobachtbaren Verhaltenssequenzen in sehr kurze Zeitabschnitte unterteilt, die in den meisten Fällen etwa fünf Sekunden, mindestens jedoch eine Sekunde andauern. Abb. 2 zeigt beispielhaft einen Transkriptauszug aus einem Videoausschnitt von zwei Sekunden, in dem die Lehrkraft zwei Lernenden die Anleitung zum nächsten Arbeitsschritt gibt. Auf diese Weise wurden alle aufgezeichneten Unterrichtsstunden vollständig transkribiert, was eine wesentliche Voraussetzung für alle folgenden Auswertungsschritte darstellt und diese erheblich erleichtert.

Zeit	Sprecher (Empfänger)	Verbale bzw. nonverbale Äußerungen
16:44 - 16:48	Lehrkraft (zu Schülergruppe)	»Jetzt habt ihr hier einen Zettel, den ihr zusammen ausfüllen dürft.«

Abb. 2: Auszug aus dem Transkript zur Momentaufnahme eines Videoausschnitts

Im 2. Auswertungsschritt, der Episodierung, wird der Unterrichtsverlauf nach Sozialformen, wie beispielsweise »lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch«, »schülerzentriertes Unterrichtsgespräch«, »Gruppenarbeit« und »Einzelarbeit«, in klar unterscheidbare Phasen eingeteilt. Auch dieser Schritt wurde im

1 Bei diesen Videoabschnitten handelt es sich nicht um »Turns« (Sprecherwechsel), die häufig Gegenstand der Unterrichtsforschung sind, sondern um Einheiten, die aufgrund ihrer sprachlichen Form oder Funktion voneinander unterscheidbar sind. Ein Turn kann mehrere solcher Einheiten enthalten.

vorgestellten Projekt bereits abgeschlossen. Im 3. Schritt erfolgen die eigentlichen Analysen der Unterrichtsprozesse. Ein Vorteil von Videoanalysen ist hierbei, dass je nach Fragestellung, unterschiedliche Merkmale des Unterrichts in den Fokus genommen werden können (Helmke & Helmke 2004). Für die Auswertung des Projektes ist der Einsatz von 5 Beobachtungsverfahren für die Analyse des Unterrichts vorgesehen, jedoch noch nicht beendet. Einen Überblick zu den geplanten Analyseverfahren zeigt Tab. 1.

Tabelle 1 Verfahren zur Analyse von Unterricht im Projekt
»VERA - Gute Unterrichtspraxis«

Verfahren Gegenstand der Beobachtung	niedrig-inferente Verfahren Mikroebene	hoch-inferente Verfahren (Rating) Makroebene
fachübergreifende Unterrichtsmerkmale	(1) Kodierung der Lehrer-Schüler-Interaktionen und allgemeiner Unterrichtsmerkmale	(2) Beurteilung allgemeiner Unterrichtsmerkmale
fachspezifische Unterrichtsmerkmale	(3) Kodierung fachspezifischer Merkmale des Deutschunterrichts (Leseunterricht)	(4) Beurteilung fachspezifischer Merkmale des Deutschunterrichts des Mathematikunterrichts

Die in Tab. 1 dargestellten Beobachtungsverfahren unterscheiden sich einerseits hinsichtlich der zugrunde liegenden Forschungsperspektive. Während die Verfahren unter Punkt 4 eine fachdidaktisch orientierte Sicht auf Unterrichtsprozesse bieten, repräsentieren die Verfahren 1 bis 3 eine psychologisch orientierte Sicht. Aus beiden Perspektiven werden besonders solche Variablen erfasst, die sich aufgrund theoretischer Ansätze und empirischer Forschungsergebnisse als relevant für die Entwicklung der Lesekompetenz erwiesen haben. Weiterhin unterscheiden sich die eingesetzten Verfahren hinsichtlich der Art der erfassten Unterrichtsmerkmale (s. versch. Zeilen in Tab. 1). Während die Instrumente in der ersten Zeile für eine Erfassung generischer, d.h. fachübergreifender Unterrichtsmerkmale ausgelegt sind, dienen die Verfahren in der unteren Reihe der Erfassung fachspezifischer Merkmale von Unterricht. Weitere Unterschiede weisen die aufgeführten Verfahren hinsicht-

lich des Auflösungsgrades bzw. der Feinheit der Analyse des Unterrichts auf (Mikro- vs. Makroebene; s. versch. Sp. der Tab. 1), womit auch Differenzen in den Anforderungen an die Anwender der Instrumente während der Erfassung von Unterrichtsmerkmalen einhergehen. So ermöglichen »hoch-inferente« Verfahren (rechte Sp.) eine gröbere Analyse des Unterrichts und erfordern komplexe Schlussfolgerungen seitens der Beobachter (vgl. Seidel, Prenzel, Duit & Lehrke 2003). In der Regel werden hierbei vollständige Unterrichtsstunden anhand einer summarischen Gesamteinschätzung hinsichtlich definierter Kriterien beurteilt. »Niedrig-inferente« Verfahren (linke Sp.) erfordern hingegen weniger komplexe Schlussfolgerungen vom Beobachter, da unmittelbar während der Beobachtung meist nur wenige Sekunden andauernde Unterrichtsereignisse einer Kategorie, innerhalb eines klar definierten Kategoriensystems, zuzuordnen sind. So ist beispielsweise in der vorgestellten Studie zu entscheiden, ob die Äußerung einer Lehrkraft als »Rückmeldung«, »Frage«, »Hinweis« oder als »Instruktion« an einen Schüler zu kodieren ist. Durch den Einsatz der Software Videograph (Rimmele 2007) ist es möglich, die kodierten Ereignisse später sowohl hinsichtlich ihrer Zeitdauer als auch ihrer Auftretenshäufigkeit zu analysieren. Im Folgenden soll das Verfahren zur Kodierung fachspezifischer Merkmale des Leseunterrichts (3), das in Tab. 2 im Punkt 5 aufgeführt ist, im Detail vorgestellt werden. Hierbei handelt es sich um ein niedrig-inferentes Beobachtungssystem zur Erfassung fachspezifischer Merkmale des Leseunterrichts, von welchen aus psychologischer Sicht Einflüsse auf den Erwerb der Lesekompetenz von Lernenden zu erwarten sind.

3 »VERA - Gute Unterrichtspraxis«-Analysen zum Erwerb von Lesekompetenz im Elementarbereich

3.1 *Theoretischer Hintergrund der Analyse des Leseunterrichts*

Um die eingangs genannten Fragen zu unterrichtlichen Bedingungen des Erwerbs von Lesekompetenz zu untersuchen, werden solche Merkmale des Unterrichts erfasst, von denen aufgrund von theoretischen Ansätzen und empirischen Forschungsergebnissen ein Einfluss auf die Entwicklung von Lesekompetenz zu erwarten ist. Einen Überblick über die Determinanten der Lesekompetenz gibt Artelt (2004). Dieser ist in modifizierter Form in Abb. 3 dargestellt. Diejenigen Einflussfaktoren der Lesekompetenz, welche in der Untersuchung berücksichtigt werden, sind darin fett hervorgehoben.

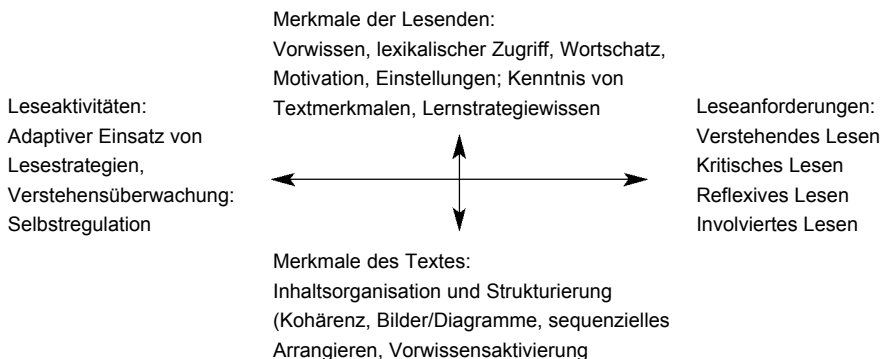


Abb. 3: Determinanten von Lesekompetenz im Unterricht als Gegenstand der Erfassung (Abb. modifiziert nach Artelt 2004)

Orientiert an dieser und anderen Übersichten, insbesondere von Weinstein & Mayer (1986), Baumert & Köller (1996), Artelt (2001), wurde in der vorliegenden Studie das Augenmerk auf Unterrichtsverhaltensweisen gelegt, die der Anregung, Anleitung, Modellierung und Ausführung von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien wie auch von Strategien zum internen bzw. externen Ressourcenmanagement dienen. Aussagen von Artelt (2001) u.a. dienten zudem als Grundlage für die Erfassung von Lehr- und Lernaktivitäten, die zur Erreichung konkreter und transparenter Lern- bzw. Leseziele ausgeführt wurden. Einbezogen wurden auch Verhaltensweisen zur Steigerung der lesebezogenen Motivation und positiver Einstellungen gegenüber dem Lesen (vgl. Groeben & Hurrelmann 2006; Weinert & Schrader 1997), Lehr- und Lernaktivitäten zur Vermittlung von Wissen über Textmerkmale (vgl. Streblow 2004) wie auch Formen der Kommunikation über Texte (vgl. Groeben & Hurrelmann 2006; Streblow 2004). Vor dem hier skizzierten theoretischen Hintergrund wurden, neben den jeweils behandelten Unterrichtsthemen, 8 Variablen ausgewählt, die Gegenstand der Untersuchung sein sollten (vgl. Tab. 2, Sp. 1).

3.2 Erfassung von Unterrichtsbedingungen mithilfe niedrig-inferenter Beobachtung

Zur Erfassung dieser Variablen, welche Merkmale bzw. Vorgehensweisen des Unterrichts beschreiben, wurde ein niedrig-inferentes Beobachtungsverfahren entwickelt, dessen Beobachtungskategorien in Tab. 2 dargestellt sind.

Tabelle 2

Überblick erfasster Variablen der Studie und zugeordneter Ausprägungen

Unterrichtsbedingungen mit Einfluss auf die Entwicklung von Lesekompetenz	Beobachtungskategorien
1 Lernstrategien im Umgang mit Texten	1.1 Rehearsalstrategien: Wiederholen von Fakten; Wiederholen von Zusammenhängen; Abschreiben; Unterstreichen 1.2 Organisationsstrategien: Herausarbeiten von Kernaussagen; Erstellen von Übersichten 1.3 Elaborationsstrategien: Bildung v. Vorstellungen; Herstellung v. Bezügen; Bilden/Prüfen v. Hypothesen; Hineinversetzen in Textinhalte 1.4 metakognitive Strategien: Strategien der Planung, der Überwachung, der Regulation 1.5 Ressourcenmanagement: extern, intern
2 Lern- und Leseaktivitäten im Umgang mit Texten	2.1 Formen der Textbe- und -verarbeitung 2.2 Ziele der Textbe- und -verarbeitung 2.3 beides 2.4 sonstige Lern- bzw. Lesetätigkeiten im Umgang mit Texten 3.1 visuelle Verarbeitung/Kodierung
3 Wege der Informationsverarbeitung im Umgang mit Texten	3.2 auditive Verarbeitung/Kodierung 3.3 sensomotorische Verarbeitung/Kodierung 3.4 visuell-auditive Verarbeitung/Kodierung 3.5 auditiv-sensomotorische Verarbeitung/Kodierung 3.6 sensomotorisch-visuelle Verarbeitung/Kodierung 3.7 multimodale Verarbeitung/Kodierung (alle 3 Modalitäten zugleich)
4 Textbezug im Unterrichtsgespräch	4.1 ohne Bezug auf bestimmten Text 4.2 mit Bezug auf bestimmten Text
5 Arten von Textmerkmalen im Unterrichtsgespräch	5.1 formale Textmerkmale 5.2 inhaltliche Textmerkmale 5.3 sonstige Textmerkmale 5.4 keine Textmerkmale
6 Formen unterrichtlicher Kommunikation über Texte	6.1 Aktivierung von Vorwissen 6.2 Klären von Unklarheiten 6.3 Anschlusskommunikation 6.4 sonstige Kommunikationsformen mit Textbezug
7 Arten kognitiver Anforderungen im Umgang mit Texten	7.1 textbasierte Verstehensleistungen: textinterne Informationen nutzen 7.2 wissensbasierte Verstehensleistungen: externes Wissen nutzen 7.3 sonstige Verstehensleistungen
8 Unterstützung und Anregung von Leseaktivitäten	8.1 Anregung von Leseaktivitäten 8.2 Darstellung von Leseerfahrungen 8.3 Bereitstellung von Lesematerialien 8.4 sonstige Themen zur Unterstützung von Leseaktivitäten

Ein Beispiel zeigt Tab. 3. Hier sind die verschiedenen Ausprägungen der Variable »Arten von Textmerkmalen im Unterrichtsgespräch« dargestellt. Mit dieser Variablen wird erfasst, in welchem Ausmaß sich Lehrkraft und/oder Lernende im Unterricht mit Textmerkmalen beschäftigen, z.B. darüber diskutieren, diese beschreiben, vorstellen usw. Unterschieden wird dabei zwischen »formalen«, »inhaltlichen« und »sonstigen« Textmerkmalen sowie einer Restkategorie »keine Textmerkmale«. Eine der Beobachtungskategorien 5.1, 5.2 bzw. 5.3 zu dieser Variable wird immer dann kodiert, wenn Textmerkmale im Unterricht thematisiert werden (vgl. die Beispiele in der rechten Spalte).

Tabelle 3 Ausprägungen und Beispielsituationen zur Variable (5)
»Arten von Textmerkmalen im Unterrichtsgespräch«

Definitionen	Beispielsituationen
5.1 formale Textmerkmale Es geht im Unterricht um formale Merkmale von Textmaterial bzw. Sprachelementen, z.B. den Textaufbau, Textsorten, Arten von Ausdrucksmöglichkeiten durch Zeitformen, Erzählformen, Metaphern oder Analogien u.ä. Solche können im Zusammenhang mit oder unabhängig von einem bestimmten Text thematisiert werden.	Beispiele: - Lehrkraft/Lernende beschreiben, wie Texte einer bestimmten Art (z.B. Berichte, Sagen, Fabeln, Märchen) in der Regel aufgebaut bzw. wodurch sie formal gekennzeichnet sind; - Lehrkraft/Lernende beschreiben die Funktion von Überschriften; - Lehrkraft/Lernende beschreiben die Nutzung verschiedener Zeit- oder Erzählformen usw. in verschiedenen Textsorten; - Lehrkraft beschreibt die Nutzung der wörtlichen Rede in Texten; - Lernende bestimmen die Textart eines vorliegenden Textes, z.B. »... das ist ein Märchen.«
5.2 inhaltliche Textmerkmale Es geht im Unterricht um inhaltliche Merkmale von Textmaterial bzw. Sprachelementen. Solche können im Zusammenhang mit oder unabhängig von einem bestimmten Text thematisiert werden. Dabei geht es z.B. um den Inhalt in versch. Textabschnitten oder um die Bedeutung (Semantik) von bestimmten Begriffen/Wörtern. In diesem Zusammenhang können auch Abb. zum Text betrachtet werden, in welchen ebenso inhaltliche Informationen zum Text enthalten sein können.	Beispiele: - Lehrkraft führt neue Begriffe/Wörter ein und erklärt deren Bedeutung; - Lernende fassen den Inhalt eines Texts zusammen

5.3 sonstige Textmerkmale

Es geht im Unterricht um verschiedene Merkmale von Textmaterial, die nicht formaler oder inhaltlicher Natur sind. Hier geht es z.B. um Autoren (verschiedener Epochen), um Literaturepochen, um Abbildungsarten (Tabelle, Grafiken, schematische Zeichnungen u.ä.), um Seitenangaben oder auch um Merkmale von Bucheinbänden. Zu diesen Merkmalen zählen solche, die in den bisherigen Kategorien nicht erfasst wurden. Sie können sich auf einen bestimmten Text beziehen oder unabhängig von einem solchen thematisiert werden.

Beispiele:

- Lehrkraft beschreibt Abbildungsformen, die bei verschiedenen Textarten häufig eingesetzt werden, z.B. Säulendiagramme für Mengenvergleiche;
- Lehrkraft nennt verschiedene Autoren, die in einer bestimmten Zeit lebten oder Texte einer bestimmten Art verfassten.

5.4 keine Textmerkmale

Es geht im Unterricht nicht um Textmerkmale, dennoch bezieht sich das im Unterricht Gesagte/Gezeigte/Bearbeitete auf einen bestimmten Text.

Beispiele:

- Lehrkraft: »Holt nun bitte den Text heraus, wir wollen darin noch einmal genauer nachlesen.«

Die für die Kodierung der Unterrichtsvideos verwendete Software Videograph ermöglicht beispielsweise das parallele Ansehen von zwei Videoaufzeichnungen, mit denen dieselben Unterrichtsstunden gleichzeitig aus verschiedenen Perspektiven aufgenommen wurden. Zudem bietet das Programm im unteren Teil des Fensters »Kodierung Mediaclip 1« die Möglichkeit, Notizen zu den jeweils aktuellen Videoausschnitten anzufertigen (z.B. ein Transkript anzulegen) bzw. zeigt diese an. Im oberen Teil des Fensters »Kodierung Mediaclip 1« werden die verschiedenen Beobachtungskategorien angezeigt. Beispielsweise werden die Variablen »RS-Fakten wiederholen«, »RS-Zusammenhänge wiederholen«, »Lesematerialien - Textbezug«, »Lesematerialien - Textmerkmale«, »Lesematerialien - Textbezug - Kommunikation« und »Lesematerialien - Textbezug - Kognitionen« dargestellt. Im linken unteren Fenster mit der Bezeichnung »Timeline Clip 1 (rp13501_4_I2.avi)« werden die Kodierungsergebnisse auf einer Zeitschiene, welche in einzelne Beobachtungsintervalle eingeteilt ist, angezeigt. Hier verdeutlichen die Balken in verschiedenen Zeilen das Vorkommen der jeweiligen Beobachtungskategorie für den jeweils darüber angezeigten Zeitabschnitt in der Videoaufzeichnung.

Der Kodiervorgang erfolgt in der Weise, dass zunächst beide Unterrichtsvideos (in Fenstern »Video 1« und »Video 2«) abschnittsweise vom Beobachter angesehen werden. Nach Abschluss des betrachteten Videoausschnitts entscheidet der Beobachter über die Zuordnung des Filmausschnittes zu den jeweiligen Ausprägungen der dargestellten Variablen, indem er die jeweiligen Beobachtungskategorien in der Übersicht im Fenster »Kodierung Mediaclip 1« anklickt. Die bis zum jeweils aktuellen Zeitpunkt erfassten Kodiererergebnisse werden dabei im Überblick im Fenster »Timeline Clip 1 (rp 13501_4_I2.avi)« zurückgemeldet. Hier zeigt ein farbiger Balken in der entsprechenden Zeile unter der jeweiligen Zeitangabe, dass die Variable in dieser Sequenz vorlag. Am Ende des Kodiervorgangs ermöglicht Videograph einen Export der Daten in verschiedene Datenformate, u.a. in das SPSS-Datenformat, die Grundlage für die statistische Datenauswertung sind.

3 Ausblick

Aufgrund der aktuellen Auswertungssituation haben wir uns auf eine Skizzierung der wesentlichen Strukturen und Merkmale unseres hochauflösenden Beobachtungsinventars zu den Lehr-Lern-Prozessen im Leseunterricht beschränkt. Von den darauf basierenden künftigen empirischen Analysen erwarten wir neue Erkenntnisse zur Rolle der Unterrichtsqualität für die Entwicklung der Lesekompetenz, wobei wir sowohl Schulklassenunterschiede wie auch interindividuelle Unterschiede innerhalb von Klassen analysieren. Erkenntnisfortschritte versprechen wir uns nicht zuletzt dadurch, dass wir den Unterricht sowohl aus fachübergreifender Sicht als auch fachspezifisch analysieren. Auf diese Weise soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die Kluft zwischen der fachübergreifenden pädagogisch-psychologischen und der fachdidaktischen Perspektive in der Unterrichtsforschung zu verringern.

Literatur

- Artelt, C. (2001). Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. (2004). Lesekompetenz und Selbstreguliertes Lernen. Synopse zur kumulativen Habilitationsschrift. Potsdam: Universität Potsdam.
- Baumert, J. (Hg.) (2001). Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In J. Möller & O. Köller (Hg.). Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 137-154.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2005). Förderung von Lesekompetenz. Berlin: BMBF/Referat Publikationen.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2004). Videobasierte Unterrichtsreflexion. Seminar, 10 (4), 48-66.
- Helmke, A., Heyne, N., Lipowsky, F. & Hosenfeld, A. (2007). Praxisworkshop: Videostudien in der empirischen Unterrichtsforschung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A.K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hg.). Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2005). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primärbereich. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Rimmele, R. (2007). Software Videograph - s. <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/vidoe/videostu.htm>
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R., & Lehrke, M. (Hg.) (2003). Technischer Bericht zur Videostudie »Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht«. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-36.
- Weinert, F. & Schrader, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F.E. Weinert (Hg.). Enzyklopädie der Psychologie, Psychologie der Erwachsenenbildung, Pädagogische Psychologie 4. Göttingen: Hogrefe, 296-335.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of research in teaching. New York: Macmillan, 315-327.



Videobasiertes Rating von Lehr- und Lernprozessen im Leseunterricht der 4. Klasse

Entwicklung eines Analyseinstruments

Iris Diana Kleinbub / Andreas Helmke / Nora Heyne

Stephan Merten / Friedrich-Wilhelm Schrader

»Simply knowing the final score of the game
after it is over is not very useful. What we need
is a vivid rendering of how that game is played.«
Elliot W. Eisner, Stanford University

1 Weshalb Lehr- und Lernprozesse analysieren?

Welcher Sportbegeisterte wäre denn tatsächlich damit zufrieden, ein Spiel der eigenen Mannschaft zu verfolgen, ohne das Endergebnis zu erfahren? Egal ob Trainer, Spieler oder Fan: Für jeden von ihnen ist es wichtig, das Resultat der Bemühungen zu kennen. Nur so ist man schließlich in der Lage, das eigene Team mit anderen zu vergleichen. Aber genauso wenig zufrieden stellend wäre es, lediglich das Endergebnis zu erfahren, ohne das Spiel gesehen zu haben. Wie interessant und informativ ist es dagegen, die Begegnung - im Stadion oder am Bildschirm - gespannt zu verfolgen.

Im Bereich des Sports erscheint es selbstverständlich, dass eine Kombination aus Prozess und Ergebnis nötig ist, um größtmögliche Einblicke in Spielqualität und Leistungsvermögen einer Mannschaft zu erhalten. Beim Sport ist es das Spielgeschehen, beim Lesen sind es Lehr- und Lernprozesse, die Aufschluss über das Zustandekommen einer Leistung geben. Überprüft wird diese Leistung meist in einer »Ernstsituation«: durch einen Leistungstest im Klassenzimmer oder die sportliche Begegnung zweier Mannschaften im Stadion. Die Prozesse, die zu diesen Leistungen führen, werden hier wie dort durch Untersuchungsmethoden und adäquate Instrumente der Analyse

zugänglich gemacht. Bei sportlichen Großereignissen können Fernsehzuschauer beispielsweise verfolgen, wie Experten Videoanalysen von Spitzenspielen vornehmen, Trainer mit ihren Mannschaften Taktiken analysieren und Strategien entwickeln sowie Trainingsdefizite und -möglichkeiten zur Sprache bringen.

Was beim Sport selbst dem Laien nicht mehr fremd ist, ist bei schulischen Lehr-/Lernprozessen noch keinesfalls selbstverständlich und bedarf eingehender Untersuchungen durch die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Diese basiert mittlerweile auf einer langen Tradition, in der genauere Einblicke in Lehr-/Lernprozesse und Lernergebnisse gewonnen werden konnten. Beispielhaft für die Erhebungen von Schulleistung waren große Leistungsstudien wie PISA, die in den letzten Jahren die empirische Schulforschung dominierten. Bereits lange vor den großen Leistungsstudien wurde versucht, die Perspektive um die Faktoren zu erweitern, die für das Zustandekommen der Ergebnisse von Lernprozessen eine Rolle spielen. Einer dieser Faktoren ist die Qualität des Unterrichtsangebots, genauer: die Qualität des Unterrichts sowie die der Unterrichtsmaterialien.

2 Traditionelle Unterrichtsforschung und ihre Einschränkungen

Das Zitat zu Beginn des Artikels erinnert daran, dass es neben reinen Leistungsstudien auch eine Forschungstradition gibt, die sich sowohl mit Unterrichtsprozessen als auch deren *Effekten* beschäftigt. In der Vergangenheit erfolgte die Analyse von Unterricht allerdings weitgehend fachunspezifisch. Dementsprechend bestehen die meisten Instrumente zur Analyse von Unterrichtsqualität aus einem Repertoire, das zwar wichtige fach- und methodenübergreifende Merkmale umfasst (z.B. effiziente Klassenführung und Zeitnutzung, lernförderliches Unterrichtsklima, vielfältige Motivierung, Strukturiertheit und Klarheit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung, Schülerorientierung und Unterstützung, Aktivierung, Variation von Aufgaben, Methoden, Sozialformen, Konsolidierung und Sicherung, Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen; vgl. Helmke 2006; Helmke & Schrader 2006, in Druck), jedoch keine Fachspezifik erkennen lässt (zur Kritik vgl. Bremerich-Vos 2002, S.20).

Was im Bereich des Sports als selbstverständlich gilt, nämlich dass verschiedene Sportarten über verschiedene Regeln und Taktiken verfügen, unterschiedliche Analyseverfahren anlegen und das Training den Bedürfnissen der Sportart anpassen, zeigt sich in der Unterrichtsforschung erst in Ansätzen, gefördert durch die großen interdisziplinären Studien der Bildungsforschung, an denen Konsortien sowohl Psychologen als auch Fachdidaktiker beteiligt waren. Untersuchungen von Weinert & Helmke (1997, S.249f) haben gezeigt, dass fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität zwar als Grundlage eines erfolgreichen Unterrichts angesehen werden, jedoch die Effekte von Unterricht nicht ausreichend erklären können. Um die Diversität der Fächer und Fachgebiete angemessen zu berücksichtigen, ist es unabdingbar, fachübergreifende und fachspezifische Kriterien und Analyseinstrumente zu kombinieren. Dieses Ziel lässt sich nur erreichen, wenn die oft geforderte Interdisziplinarität verwirklicht wird (vgl. Kammler & Knapp 2002, S.10), insbesondere die Kooperation von Psychologen und Fachdidaktikern (vgl. Bremerich-Vos 2002, S.20), wie dies beispielsweise im Projekt »VERA - Gute Unterrichtspraxis« geschehen ist (vgl. Heyne et al. in diesem Band).

Auch den Lerner hatte die traditionelle Unterrichtsforschung nur wenig im Blick. In der Gegenwart rückt die Funktion der zu erfassenden Unterrichtsprozesse für Anregung, Überwachung und Unterstützung von Lernprozessen immer stärker in den Mittelpunkt des Interesses. Das »Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit« von Helmke (2006) erweitert die Perspektive durch den Einbezug von Merkmalen der fachübergreifenden und fachspezifischen Prozessqualität des Unterrichts, der Qualität der Lehr-Lern-Materialien sowie der Lernaktivitäten von Seiten der Schülerinnen und Schüler. Zudem weist das Modell auf die Einflüsse von Familie und Kontextfaktoren sowie auf die Effektivität von Lehr- und Lernprozessen hin. Es ist nicht als Theorie, sondern vielmehr als ein Ordnungsrahmen zu verstehen, der vielfältige Verknüpfungen verschiedener Variablenblöcke aufzeigt und dadurch einen Überblick über zentrale Aspekte der empirischen Unterrichtsforschung gibt. Ursprünglich umfasst es neben der Individualebene (Schüler) auch die Klassenebene (Unterricht/Lehrer/Klasse), worauf in dieser Abbildung aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet wurde.

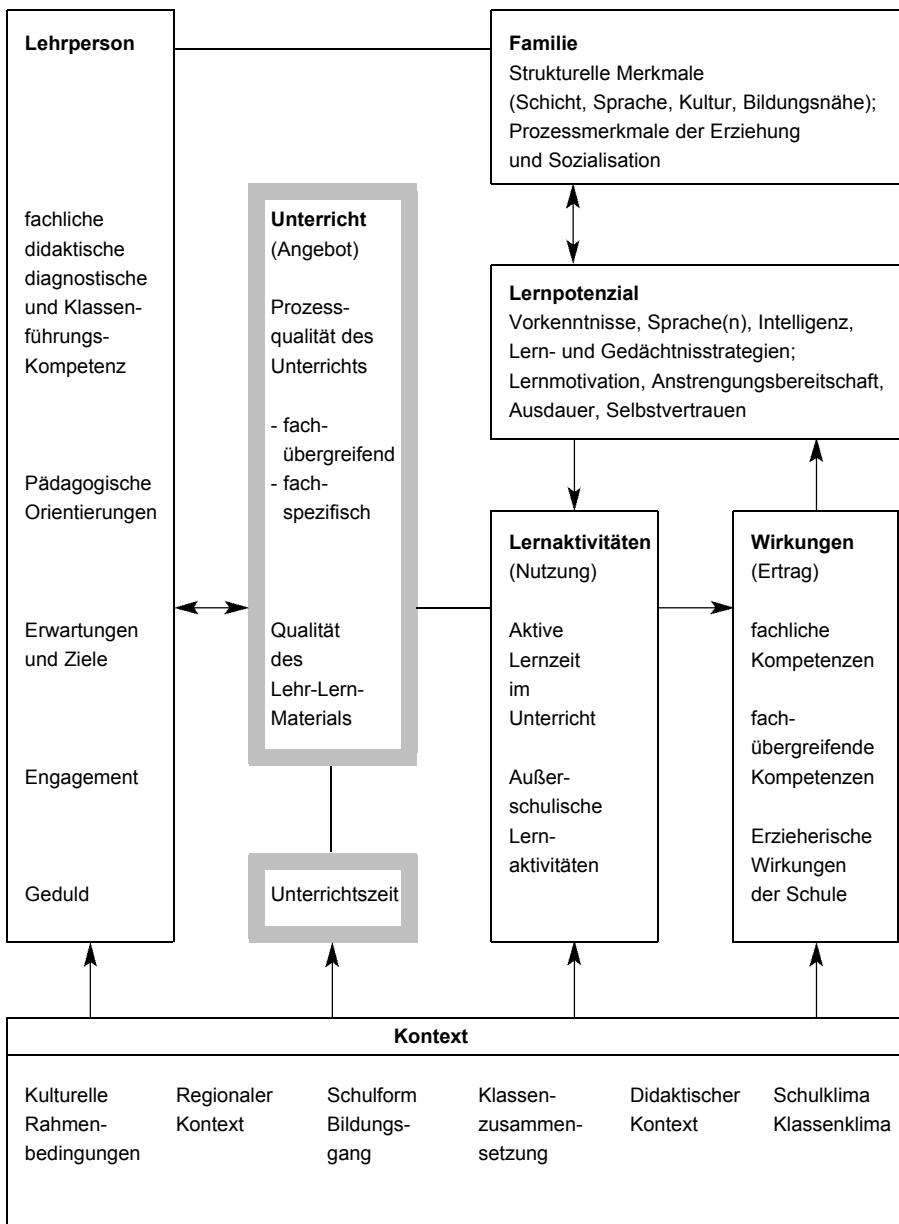


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (nach Helmke 2006)

3 Ziele von »VERA - Gute Unterrichtspraxis«

Schwerpunkt der Studie »VERA - Gute Unterrichtspraxis« sind Faktoren, die guten Unterricht in der Grundschule ausmachen, Methoden und Instrumente, mit denen er sich erfassen lässt und Maßnahmen, mittels derer er verbessert werden kann. Die Studie knüpft an das Forschungsprojekt VERA (Vergleichsarbeiten in der Grundschule, Projektleitung: A. Helmke & I. Hosenfeld, Univ. Landau) an (vgl. Heyne et al. in diesem Bd.). Neben schriftlichen und mündlichen Befragungen teilnehmender Lehrkräfte und Schüler/innen wurde der Unterricht in den Fächern Mathematik und Deutsch in einer Teilstichprobe von 54 Klassen (insg. ca. 1050 Schüler/innen und 65 Lehrkräfte aus Rheinland-Pfalz und Bremen) im Zeitraum von Mai bis Juni 2006 gefilmt. VERA-Kompetenzmessungen fanden sowohl davor, im Herbst 2005, als auch danach, im Juli 2006, in dieser Stichprobe statt. Im Zentrum steht die Frage nach fachübergreifenden und fachspezifischen Merkmalen erfolgreichen Unterrichts. Ein Ziel von »VERA - Gute Unterrichtspraxis« für das Fach Deutsch ist u.a. die Entwicklung eines Instruments, welches den Ansprüchen einer detaillierten, fachspezifischen Analyse von Lehr-/Lernprozessen auf dem Gebiet des Leseverstehens genügt. Mit Hilfe dieses Instruments soll die Qualität des Unterrichts in vierten Grundschulklassen beschrieben und den Unterrichtenden ein spezifisches Feedback angeboten werden. Durch die Identifizierung von Beispielen für Best-Practice sollen Vorschläge für die professionelle Entwicklung und die fachdidaktische Ausbildung von Lehrkräften gemacht werden.

4 Entwicklung des Rating-Instruments

Wie Kammler & Knapp (2002, S.8) ausführen, »weisen die Forschungsgegenstände in der Fachdidaktik Deutsch meistens ein hohes Maß an Komplexität auf.« Um dem gerecht zu werden, bedarf es eines differenzierten Instruments. Welche Erfordernisse muss eine angemessene und effiziente Rating-Skala erfüllen, um Unterrichtsstunden und -ausschnitte wie die folgenden zu analysieren? Der abgebildete Ausschnitt stammt aus dem Transkript einer aufgezeichneten Deutschstunde, in der die Schülerinnen und Schüler einen Text über die Geschichte des Zirkus lesen und Fragen zum Inhalt beantworten. Vor der Lektüre nutzt die Lehrkraft einen Themeneinstieg in Form eines Quiz, bei

dem die Lerngruppe das Thema der Stunde erraten soll. Die Abkürzungen in der Spalte »Sprecher« bedeuten: L (Lehrkraft), SS (Klasse, Schülergruppe), L(S5) (die Lehrkraft wendet sich an den Schüler/die Schülerin mit der ID #5) und C (Kommentar). Mit (o) wird der Text gekennzeichnet, den die Lerner vorlesen. Die Namen im Transkript wurden aus Datenschutzgründen geändert.

Tabelle 1 Transkript einer Deutschstunde (Auszug), »Themeneinstieg«

Zeit	Sprecher	Text
59 - 01:12	L	So, ich hab euch da in die Mitte ein paar Rätselkarten ausgelegt, weil ich euch das Thema unserer Stunde nicht einfach so verraten möchte, sondern, dass ich möchte, dass ihr das selbst erratet.
01:12 - 01:15	L	Und auf diesen Karten da stehen Hinweise drauf.
01:15 - 01:24	L	Wenn ihr drauf kommt, seid bitte so nett und verrätet es noch nicht, dass alle die gleiche Chance haben und dass wir das nachher erst gemeinsam klären.
01:24 - 01:41	L	Ihr dürft euch jetzt gleich... einer eine Karte nehmen, das ganz laut vorlesen... in der Runde und dann die Karte offen wieder auf dieses Tuch legen und wir überlegen immer ein Schrittlchen weiter, was uns zum richtigen, zur richtigen Lösung führt.
01:41 - 01:45	L	Wer möchte denn mal anfangen, sich eine Karte nehmen?
01:45 - 01:47	L(S13)	Eh, Toni, bitte.
01:47 - 01:53	L(S13)	Denk dran, Toni, ganz laut vorlesen, ja?
01:53 - 01:57	S13	»Mich gibt es seit fast zweihundert Jahren.« (o)
01:57 - 02:02	L(S13)	Darfst wieder hinlegen, so dass man es erkennen kann, was du vorgelesen hast. Dankeschön.
02:02 - 02:04	L(S13)	Und dann nimmst du bitte jemanden dran.
02:04 - 02:07	S13(S11)	Eh, Sven.
02:07 - 02:11	C	(S11 nimmt sich ein Kärtchen, setzt sich wieder)
02:11 - 02:19	S11	»Die Aufführung mit Menschen und Tieren nennt man Vorstellung. Sie findet in einem Zelt statt.« (o)
02:19 - 02:24	S11(S3)	Mario.
02:24 - 02:31	S3	»Bei mir treten Tiere und Menschen auf.« (o)
02:31 - 02:34	S3(S15)	Peter.
02:34 - 02:40	S15	»Mich mögen viele Menschen gerne.« (o)
02:40 - 02:42	S15(S14)	Janine.
02:42 - 02:48	S14	»Bei mir spielt ein großer Kreis eine wichtige Rolle.« (o)
02:48 - 02:50	S14(S4)	Anja.
02:50 - 02:57	S4	Eh, »im Sommer können mich die Leute an vielen verschiedenen Orten sehen.« (o)
02:57 - 02:58	L(S4)	Dankeschön.
02:58 - 03:03	L	So, habt ihr eine Idee, was das sein könnte?

Ein angemessenes und effizientes Instrument muss vielen Anforderungen gerecht werden, um zu erfassen, was in dieser Unterrichtsszene passiert. Es muss vor allem

- auf fachspezifischen Untersuchungsergebnissen basieren, eine fundierte theoretische Grundlage besitzen und darüber hinaus in der Lage sein, Prozesse in der Praxis abzubilden,
- das »Was« ebenso wie das »Wie« des Unterrichts berücksichtigen,
- strukturiert sein, ohne stereotype Unterrichtsverläufe zu tradieren,
- kognitive ebenso wie affektive Unterrichtsangebote erfassen,
- präzise, aber dennoch handhabbar sein.

Bisher existieren nur wenige Analyseinstrumente, die tatsächlich bei der Untersuchung von Unterrichtspraxis auf large-scale Basis eingesetzt werden können. Gerade in den Fachdidaktiken dominieren vielfach noch Orientierungen und Herangehensweisen, die sich dem einführenden Verstehen in die Lage einer einzelnen Lehrperson oder der detaillierten Beschreibung von Segmenten des Unterrichts verpflichtet fühlen und der Vergleichbarkeit und Wiederholbarkeit solcher Messungen kein besonderes Gewicht einräumen. Um Unterrichtspraxis reflektieren, verbessern und letztendlich die Nutzungsmöglichkeiten der Lerner optimieren zu können, sind jedoch Messinstrumente erforderlich, die bestimmten Minimalanforderungen an die methodische Qualität genügen. Die Entwicklung von selfreport-Instrumenten ist zweifellos ein Schritt in die richtige Richtung, aber Wahrnehmungsverzerrungen und Urteilstendenzen können die Validität der Ergebnisse beeinflussen. Ungeachtet erhöhter finanzieller Aufwendungen hat Unterrichtsbeobachtung - ob teilnehmend oder mit Hilfe von Videoaufnahmen - ein größeres Potenzial für valide Messungen.

Ein Instrument, welches die Erfassung von Merkmalen des Lesunterrichts ermöglicht, wurde im Rahmen der vorgestellten Studie entwickelt. Der Kern dieses Rating-Instruments zielt auf die Identifikation von Lernangeboten ab, die den Lernern von der Lehrkraft gemacht werden. Das Rating beurteilt das Unterrichtsangebot im Hinblick auf die mutmaßlich angeregten kognitiven und motivationalen Prozesse. Es ist zu erwarten, dass in einer Stunde, die reich an Lernangeboten ist, Prozesse, die die Lesekompetenz beeinflussen, besonders gut sichtbar werden. Das oben dargestellte Angebots-

Nutzungs-Modell kann durch diese Determinanten der Lesekompetenz ergänzt und fachlich spezifiziert werden. Artelt (2004, zitiert nach BMBF 2007, S.12) unterteilt die Determinanten in vier Gruppen. Für jede dieser Determinanten gibt es empirische Untersuchungsbelege, deren Erläuterung den Rahmen dieses Artikels sprengen würde (für einen Überblick siehe BMBF 2007).

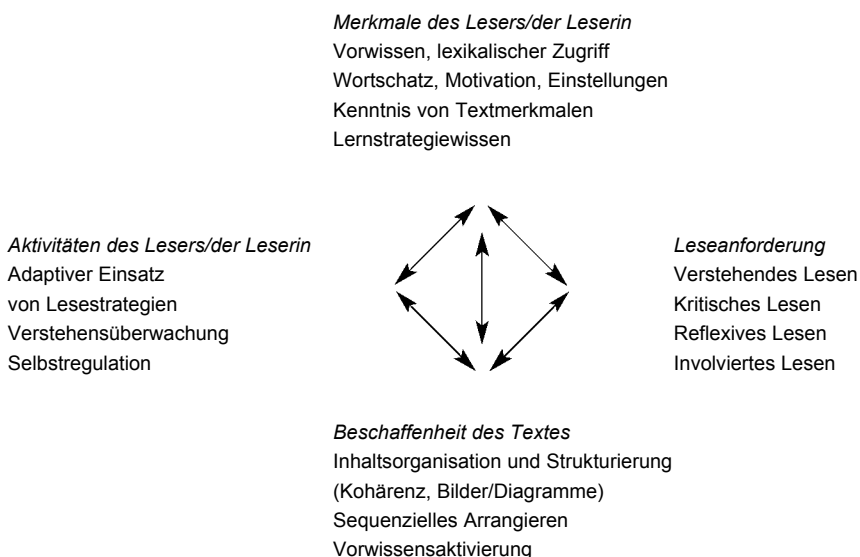


Abb. 2: Determinanten der Lesekompetenz (BMBF 2007, S.12)

In Anlehnung an Aspekte der Unterrichtsplanung kennzeichnen fünf Dimensionen die Struktur des Rating-Instruments: Eine Dimension fokussiert die didaktische Zielsetzung der Unterrichtsstunde (z.B. das Lehren von Lesestrategien, Textmerkmalen). Drei weitere Dimensionen erfassen methodische Aspekte: Auswahl und Nutzung der Medien (z.B. Text, Tafel, Arbeitsblätter), Umgang mit Heterogenität (z.B. mit speziellen Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache, für langsame oder schnelle Lerner) und persönliche Unterstützung (z.B. Erläuterungen, Rückmeldungen, Umgang mit Fehlern). Das Ausmaß, in dem die Stunde konzeptionell kohärent

organisiert ist, so dass Aktivitäten aufeinander bezogen sind und in logischer Weise aufeinander aufbauen, wird in Dimension fünf fokussiert. Die Struktur der Stunde sollte zur inhärenten logischen Struktur des Fachgebietes passen. Für das Leseverstehen wird eine Abfolge von Rezeption und Reflexion angenommen, die innerhalb eines pädagogischen Settings in Aktivitäten vor (z.B. Reaktivieren von Vorwissen), während (z.B. lesebegleitendes Schreiben) und nach dem Lesen gegliedert werden kann. Nach Hurrelmann (2006, S.277) verlangt Textverstehen »als kulturelle Praxis auch die Fähigkeit zur Teilnahme an Anschlusskommunikationen in sozialer Interaktion.« Diese können u.a. in Form von textproduktiven Verfahren, szenischen, visuellen und akustischen Gestaltungen erfasst werden (vgl. Haas, Menzel & Spinner 2000, S.14). Um ein detailliertes Bild der Lehr- und Lernprozesse zu erhalten, werden deskriptive von evaluativen Komponenten unterschieden. Insgesamt besteht das Rating-Instrument aus 130 Items, die sowohl im Bereich der Deskription als auch im Bereich der Evaluation auf einer 4-stufigen Likert-Skala eingeschätzt werden. Zur Reduktion auf eine überschaubare und statistisch handlebare Anzahl von Skalen (Summenwerten) werden anschließend dimensionsanalytische Verfahren (wie Faktorenanalyse) eingesetzt werden. Bei der Deskription werden Vorkommenshäufigkeit und Intensität eingeschätzt, während bei der Evaluation die Angemessenheit des Unterrichtsangebots beurteilt wird.

Deskription			
Evaluation			
<i>Dimensionen:</i>	Rezeption	kognitive Lernangebote	emotional-motivationale Lernangebote
didaktische Zielsetzung. Medienauswahl und -einsatz. Umgang mit Heterogenität. Unterstützung Klarheit	Reflexion (Begleit- und Anschlusskommunikation)		

Abb. 3: Komponenten des Rating-Instruments

Um dies zu verdeutlichen, wird der weitere Verlauf der Unterrichtsstunde in Auszügen dargestellt. Nachdem die Schülerinnen und Schüler das Thema der Stunde erraten haben, fragt die Lehrkraft gezielt nach ihrem Vorwissen.

Tabelle 2 Transkript einer Deutschstunde (Auszug)
»Reaktivierung von Vorwissen«

Zeit	Sprecher	Text
04:39 - 04:44	L	Wisst ihr denn schon so ein bisschen was über Zirkus, was ihr uns so verraten möchtet?
04:44 - 04:47	L(S2)	Fabian, fang mal bitte an.
04:47 - 04:51	S2	Ja, die machen ganz verschiedene Sachen da, Akrobatik, dann gibt's einen Clown, der macht immer witzige Sachen.
04:51 - 04:54	L(S2)	Mhm, gib das Wort weiter bitte, Florian.
04:54 - 04:55	S2(S7)	Eh, Thomas.
04:55 - 05:02	S7	Es gibt Leute, die ein ganz, eh, in ganz schöner Höhe da viele Sachen machen.
05:02 - 05:04	L(S7)	Ja, weißt du, wie die heißen?
05:04 - 05:07	S7	Eh, Luftakrobat.
05:07 - 05:08	L(S7)	Noch mal ganz laut.
05:08 - 05:09	S7	Luftakrobat.
05:09 - 05:10	L(S7)	Ja, genau.
05:10 - 05:11	S7(S6)	Luisa.
05:11 - 05:13	S6	Im Zirkus treten auch Tiere auf.
05:13 - 05:15	L(S6)	Ja.
05:15 - 05:17	S6(S15)	Peter.
05:17 - 05:19	S15	Es gibt Seiltänzer, die gehen dann über so ein Seil.
05:19 - 05:20	L(S15)	Mhm.
05:20 - 05:22	S15(S2)	Florian.
05:22 - 05:29	S2	Es gibt auch manchmal, ich hab mal gesehen in der Vorstellung, da ist ja immer Pause und dann durfte man zum Beispiel da auf dem Pony oder so reiten.
05:29 - 05:31	L(S2)	Ja, das machen die auch schon mal, ja.
05:31 - 05:33	S(S2)	Bist du schon mal auf einem Pony geritten?
05:33 - 05:35	S2	Ja (?).
05:35 - 05:37	S14	Da gibt's auch welche, die jonglieren.

Tabelle 3 zeigt ein Beispielitem der Rating-Skala. In der ersten Spalte ist der Wortlaut des Items zu sehen, die zweite Spalte enthält das deskriptive Rating (Vorkommenshäufigkeit, Intensität). Die Spalten 3 und 4 dienen der Evaluation (Angemessenheit), beispielhafte Attribute sind als Deskriptoren aufgeführt.

Tabelle 3 Beispielitem

Didaktische Zielsetzung Kognitive Lernangebote	Deskription -- - + ++	Evaluation -- - + ++	Deskriptoren z.B.
Rezeption			
D1. Inhaltlich-thematisches Vorwissen wird reaktiviert	++	++	■ im konkreten Fall nützlich ■ Lernvoraussetzungen berücksichtigt ■ gute Sprechanlässe geboten ■ nicht ausschweifend

Um die in Tabelle 2 dargestellte kurze Unterrichtssequenz im Hinblick auf dieses Item zu evaluieren, muss der Rater einschätzen, ob

- die Reaktivierung inhaltlich-thematischen Vorwissens im konkreten Fall nützlich ist,
- die Aufgabe unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen zu erfüllen ist,
- die Schülerinnen und Schüler einbezogen werden und gute Sprechanlässe wahrnehmen können,
- die Lehrkraft Ausschweifungen macht, die die Lerner vom Thema wegführen oder die unnötig zeitraubend sind.

Diese Unterrichtssequenz dient u.a. der Reaktivierung von Vorstellungsbildern früherer Zirkusbesuche der Lerner sowie der Vergegenwärtigung themenspezifischen Vokabulars. Die Lehrkraft stellt einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler her, indem Erfahrungen und Erlebnisse ausgetauscht werden. Da der Zirkus sowohl aus eigenen Besuchen als auch aus den Medien bereits jungen Schülerinnen und Schülern bekannt sein dürfte, kann dies als altersgemäßes Thema angesehen werden. Die Lernvoraussetzungen werden somit beachtet. Die Lerner werden in das Gespräch einbezogen und direkt nach ihren Erfahrungen befragt, wodurch ihnen Gelegenheit zum Austausch und Sprechanlässe geboten werden. Diese sind sachbezogen

und zielen auf das Unterrichtsthema, Abschweifen wird nicht provoziert. Daher ist es gerechtfertigt, dieses Item mit hoher Ausprägung zu raten.

Laut Hurrelmann (2006, S.276) geht »das Lesekompetenz-Konstrukt von dimensional durchaus unterscheidbaren Fähigkeitskomponenten aus. Danach gehören zur Lesekompetenz nicht nur bestimmte kognitive Leistungen, sondern auch emotionale und motivationale Fähigkeiten, außerdem Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikationen im Rahmen sozialer Interaktion. Zwischen diesen Fähigkeitskomponenten oder Dimensionen der Lesekompetenz werden Wechselwirkungen angenommen, die sowohl die einzelnen Leseleistungen prägen, als auch die Erfüllung der Ziele und Funktionen regulieren, denen Leseprozesse in individuellen und gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen dienen.« Studien wie PISA zeigen ebenfalls, dass Lesekompetenz und Motivation korrelieren: Lerner, die gerne lesen, tun dies häufiger, und sie tendieren dazu, kompetenter zu werden (vgl. Baumert et al. 2001; Möller & Schiefele 2004; Guthrie et al. 2007). Unabhängig von psychometrisch nachweisbaren Zusammenhängen mit Lesekompetenz gilt Lesemotivation jedoch auch als pädagogisches Ziel. Aus diesen Gründen ist es von Bedeutung, nicht nur kognitive Unterrichtsangebote zu identifizieren, sondern auch das emotional-motivationale Potenzial, das Lesemotivation fördern kann. Dies lässt sich auch anhand des Themeneinstiegs und der Reaktivierungsphase der bereits dargestellten Unterrichtsstunde beurteilen. Die Lehrkraft arrangiert die Unterrichtssituation wie ein Quiz, das methodisch ausgefeilt ist und die Aufmerksamkeit der Lerner weckt. Tabelle 4 zeigt ein weiteres Beispielitem der Rating-Skala, das dies erfasst.

Tabelle 4 Beispielitem

Didaktische Zielsetzung Emotional-motivationale Lernangebote	Evaluation -- - + ++	Deskriptoren z.B.
Rezeption		
D1. Die vorbereitenden Lesetätigkeiten sind motivierend. Sie sind dazu geeignet, das Interesse der Lerner zu wecken.	++	methodisch ausgefeilt durch: Quiz Puzzle

Interessante Einblicke können auch gewonnen werden, wenn die Aufmerksamkeit auf die Aspekte gerichtet wird, die die Lehrkraft vor der Lektüre nicht thematisiert. Prinzipiell möglich, wenn auch hier nicht als Vorbereitung auf die Lektüre genutzt, sind die Reaktivierung metakognitiven Textformatwissens (Kenntnisse bez. charakteristischer Merkmale des folgend behandelten Textformats) sowie metakognitiven Lernstrategiewissens (Wissen des Lerners über sein Gedächtnis und den effektiven Einsatz von Lernstrategien). Auch werden Elemente der Textoberfläche nicht thematisiert. Im Rahmen der Fokussierung potenzieller Verständnisschwierigkeiten wäre es möglich, z.B. unbekannte Lexik (Wörter, Redewendungen) sowie komplexe syntaktische Strukturen zu erläutern und somit die selbstständige Lektüre der Schüler/innen zu entlasten.

Tabelle 5 Beispielitem

Didaktische Zielsetzung Kognitive Lernangebote	Deskriptoren -- - + ++
Rezeption	
D2. Metakognitives Textformatwissen wird reaktiviert	--
D3. Metakognitives Lernstrategiewissen wird reaktiviert	--
D4. Unbekannte Lexik wird thematisiert	--
D5. Komplexe syntaktische Strukturen werden thematisiert	--

Ob dies jedoch tatsächlich nötig wäre und Optimierungspotenzial bietet, wird erst durch weitere Analysen deutlich. Exemplarisch sei hier die Thematisierung unbekannter Lexik herausgestellt. Um zu beurteilen, ob hier Problempotenzial vorliegt, gilt es zunächst den Text als Medium einzubeziehen und dessen Steilheitsgrad im Bezug zu Leistungsfähigkeit und Lernvoraussetzungen der Lerngruppe einzuschätzen.

Tabelle 6 Auswahl Lexik

Semantik	Gesichteschneider, Feuerfresser, Gaukler, Spielleute
Kontext	antikes Griechenland, altes Rom, Mittelalter
Orthographie - Aussprache	Jongleure, Manege, der Engländer Philipp Astley
Orthographie	Zirkus/Circus Maximus

Tabelle 6 zeigt eine Auswahl lexikalischer Merkmale des Texts. Wörter wie »Gesichteschneider«, »Feuerfresser«, »Gaukler«, »Spielleute« sind in der Regel nicht Bestandteil des Wortschatzes von Viertklässlern, zumal es sich teilweise um archaische Fachterminologie handelt. Diese im Unterricht zu erläutern, dürfte jedoch keine Probleme bereiten, da gegenwärtige umgangssprachliche Formen (z.B. »Feuerspucker«, »Feuerschlucker«, »Grimmasschneider«, »Clown«) vielen Schülerinnen und Schülern geläufig sein sollten. Anders ist dies bei Termini wie »antikes Griechenland«, »altes Rom« und »Mittelalter«, deren Erklärung einer didaktischen Reduktion weitreichender Kontextinformationen bedarf. Probleme auf anderer Ebene sind von Gallizismen wie »Jongleur« und »Manege« zu erwarten, mit deren Bedeutung die Lerner zwar vertraut sein dürften, deren Orthographie und Aussprache aufgrund der Wortentlehnung aus dem Französischen jedoch nicht den bekannten deutschen Regeln entspricht. Des Weiteren weist der Text unterschiedliche Schreibweisen des Wortes »Zirkus«/»Circus« auf, was ebenfalls der Kontextualisierung bedarf.

Tabelle 7 Beispielitem

Medien Kognitive Lernangebote	Deskription -- - + ++	Evaluation -- - + ++	Deskriptoren z.B.
Rezeption			
D1. Es wird ein Sachtext gelesen.	++		
E 1. Der inhaltlich-thematische Schwierigkeitsgrad des Leseangebots ist auf die altersspezifischen kognitiven Lernvoraussetzungen der Lerngruppe abgestimmt.		+	■ Komplexität angemessen ■ Abstraktionsgrad angemessen ■ nötiges Hintergrundwissen vorhanden
E 2. Der sprachliche Schwierigkeitsgrad im Bereich der Lexik des Leseangebots ist auf die altersspezifischen kognitiven Lernvoraussetzungen der Lerngruppe abgestimmt.		-	angemessenes Maß an ■ Fachtermini ■ archaischen Termini

Insgesamt gesehen weist der Text demnach einen erhöhten Grad an lexikalischer Schwierigkeit auf. Da die potenziell schwierigen Lexeme jedoch nicht vor der selbstständigen Lektüre der Lerngruppe thematisiert werden, ist zu erwarten, dass einige Lerner Probleme bei der Aussprache sowie mit dem Verständnis einiger oben aufgeführter Wörter haben werden. Die Beobachtung des weiteren Unterrichtsverlaufs und des Umgangs der Lerner mit dem Text kann weitere Aufschlüsse geben und aufdecken, ob diese Vermutung bestätigt wird.

Tabelle 8 Transkript einer Deutschstunde (Auszug)
»Circus oder Zirkus«

Zeit	Sprecher	Text
15:00 - 15:04	S	Warum ist das da mit C?
15:04 - 15:09	L	Weil die Lateiner kein K kannten, also die Römer kannten kein K.
15:09 - 15:13	L	Alle, die, die Lateinisch gesprochen haben, da gibt's das, den Buchstaben K gibt's nicht und den Buchstaben//
15:13 - 15:14	S	//und das Z?
15:14 - 15:16	L	Z gibt's auch nicht.
15:16 - 15:21	S	Bei ihr hier steht nämlich Z.
15:21 - 15:24	L	Ja, aber die beiden haben ja dieses lateinische Wort Circus.
15:24 - 15:27	S	Ja, hier oben steht aber auch Zirkus mit C und da mit Z.
15:27 - 15:34	L(G2)	Ja, da und da geht's um den Zirkus, wie man ihn in der deutschen Sprache so schreibt.
15:34 - 15:41	L(G2)	Aber hier geht's ja um Rom und da ist überall Circus mit C geschrieben, hier auch Circus Maximus, ne, weil die Römer kein K kannten.
15:41 - 15:46	L(G2)	Und da gibt's auch noch andere Buchstaben, die gab's da nicht... die wir heute haben.
15:46 - 15:49	S	Hatten die dafür andere Buchstaben, die wir nicht hatten?
15:49 - 15:50	L	Nee.
15:50 - 15:53	S	Also haben die weniger Buchstaben als wir.
15:53 - 15:56	L(G2)	(Ja, genau), die hatten auch kein U, die haben dann dafür das V geschrieben.
15:56 - 16:01	L(G2)	Also das war das U, das ist unser V heute, das gab's bei denen nicht.
16:01 - 16:05	L(G2)	Ne, also eigentlich ist Circus auch nicht richtig geschrieben, dann hätte ich eigentlich ein V einsetzen müssen.
16:05 - 16:06	S	Aha.

Tabelle 9 Transkript einer Deutschstunde (Auszug)
»Circus oder Zirkus«

Zeit	Sprecher	Text
25:07 - 25:09	S11	Einmal steht da irgendwie Zirkus mit C und einmal mit Z.
25:09 - 25:12	L(S11)	Ja, das muss man gleich mal im Plenum noch besprechen.
25:12 - 25:15	L(S11)	Warum steht da wohl Circus mit C geschrieben?
25:15 - 25:17	L(S11)	Komm, wir gucken mal zusammen.
25:17 - 25:22	L(S11)	(?), wo ist Circus mit C geschrieben?
25:22 - 25:23	S15	Da.
25:23 - 25:28	L(S15)	Ja, und noch, noch mal, bisschen weiter oben, nur ein ganz, ganz kleines bisschen weiter oben.
25:28 - 25:32	L(G1)	Da ist es noch mal mit C geschrieben.
25:32 - 25:34	S	Ja, alte Rechtschreibung.
25:34 - 25:35	L	Guck mal, nee.
25:35 - 25:37	S	Italienisch.

Tabelle 10 Transkript einer Deutschstunde (Auszug)
»Feuerfresser und Gesichteschneider«

Zeit	Sprecher	Text
19:17 - 19:20	S	Warum steht hier Feuerfresser?
19:20 - 19:26	L(G2)	Eh, weil die das früher so in den Mund genommen haben und geschluckt haben, das, eh, die nannte man Feuerfresser.
19:26 - 19:28	S	Und was ist Gesichteschneider?
19:28 - 19:30	L(G2)	Was könnte das denn sein?
19:30 - 19:33	S	Ja irgendwie sowas?
19:33 - 19:35	L	Nee.
19:35 - 19:38	L(G2)	Das ist ein ganz mutiger Mensch, der da...
19:38 - 19:40	L(G2)	Was macht der denn der Gesichteschneider?
19:40 - 19:43	S	Der schneidet doch nicht sein Gesicht durch?
19:43 - 19:48	L	Nee, mhm(nein), das darf man nicht so verstehen, wie's gesagt wird.
19:48 - 19:49	L(G2)	Ich könnte (?)
19:49 - 19:50	S	Ah, Grimassenschneider!
19:50 - 19:52	L	Ja, genau, ja.
19:52 - 19:56	L	Ja, oder vielleicht mit der Zunge an der Nasenspitze lecken oder so.
19:56 - 19:57	S	Kannst du das?
19:57 - 19:58	L	Nee, das kann ich nicht.
19:58 - 20:00	S	Das kann die Laura aus dem Kindergarten.

Mit Hilfe des Rating-Instruments können sowohl Beispiele guter Unterrichtspraxis als auch Optimierungspotenziale ausfindig gemacht werden. Die oben in Auszügen dargestellte Unterrichtsstunde kann zweifellos als Best-Practice bezeichnet werden, ohne die Möglichkeiten zur Optimierung vorzuenthalten, die hier in der Vorentlastung lexikalischer Schwierigkeiten gesehen werden können.

5 Ausblick

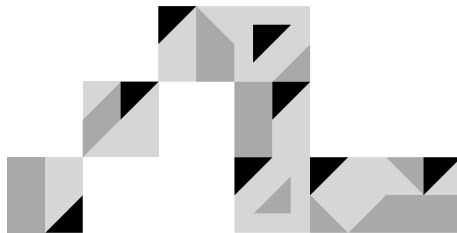
Da die Handhabung des differenzierten Instruments fachdidaktischer Expertise bedarf, wurden Personen zur Durchführung des Ratings ausgewählt, die in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften tätig und in der Beobachtung von Unterrichtsprozessen geübt sind. Des Weiteren nehmen die Rater an Trainingssitzungen teil, um Effekte unterschiedlichen Hintergrundwissens zu minimieren. Während dieses Trainings beurteilen die Teilnehmer dasselbe Datenmaterial, vergleichen und diskutieren ihre Ergebnisse, um bei der Anwendung der Kriterien Konsens zu erreichen. Mit ersten Ergebnissen der empirischen Testung des Instruments sowie des Projekts »VERA - Gute Unterrichtspraxis« ist im Januar 2008 zu rechnen.

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.
- Bremerich-Vos, A. (2002). Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In C. Kammler & W. Knapp (Hg.), Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Hohengehren: Schneider, 16-29.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007). Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn/Berlin.
- Guthrie, J.T., Hoa, A.L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M. & Littles, E. (2007). Reading Motivation and Reading Comprehension Growth in the Later Elementary Years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 3, 282-313.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K.H. (2000). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch: Handlungsorientierter Literaturunterricht*, Sonderheft 2000, 7-15.
- Helmke, A. (2006). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Kleinbub, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (in Druck). Erfassung und Bewertung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In *Jahrbücher der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe*.

- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (in Druck). Qualitätsmerkmale »guten Unterrichts«. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hg.). Handbuch Erziehungswissenschaften, Bd. 4: Schule. Paderborn: Schöningh.
- Hurrelmann, B. (2006). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, 275-286.
- Kammler, C. & Knapp, W. (2002). Empirische Unterrichtsforschung als Aufgabe der Fachdidaktik. In C. Kammler & W. Knapp (Hg.). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Hohengehren: Schneider, 2-14.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, 101-124.
- Spinner, K.H. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In: In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, 125-138.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.) (1997). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz PVU.





Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Förderprogramme

Die Definition von Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie: Eine unendliche Geschichte?

Gerheid Scheerer-Neumann

Im ersten Heft von Reading Research Quarterly 2006 widmete sich die Rubrik »New Directions in Research« dem Ansatz »Response to Intervention«. Es geht dabei um einen - zumindest in der formalisierten Form - neuen Ansatz, die Zuordnung von Kindern mit Lern- und insbesondere Leseproblemen zu pädagogischen Maßnahmen zu objektivieren, die ihren Förderbedürfnissen entsprechen, aber auch ressourcenbezogen vertretbar sind. Dieser neue Ansatz kann in der amerikanischen Schulpraxis seit 2004 anstelle der Diskrepanz-Definition (= Diskrepanz zwischen der Intelligenz eines Kindes und seinen schulischen Leistungen) genutzt werden, die in den Vereinigten Staaten offensichtlich nicht nur im Bereich der Lese-Rechtschwäche, sondern auch zur Definition von allgemeinen Lernbehinderungen (learning disabilities) genutzt wurde (Fuchs & Fuchs 2006).

Obwohl in Deutschland der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.03 wie schon sein Vorgänger von 1978 keine Unterscheidung zwischen allgemein lese-rechtschreibschwachen Kindern und Diskrepanz-Legasthenikern vornimmt, ist auch in Deutschland die Kontroverse um sinnvolle diagnostische Kategorien im Bereich der Lese-Rechtschreibschwäche noch nicht abgeschlossen (vgl. Dummer-Smoch 2007). Am explizitesten bleibt die Bayerische Regelung (in der Bekanntmachung vom 16.11.99) bei der Unterscheidung zwischen einer »Lese- und Rechtschreibstörung (Legasthenie)« und einer »Lese-Rechtschreibschwäche«, wobei erstere als überdauernd und letztere als vorübergehend angesehen wird. Auch bei der Genehmigung von lerntherapeutischen Fördermaßnahmen nach § 35a SGB, die den Jugendämtern obliegt, spielt nach meiner Erfahrung in vielen Fällen die Diskrepanz zwischen Intelligenz und Lese- und Rechtschreibleistungen eine Rolle. Bevor im weiteren Verlauf dieses Beitrags die Vorteile des Ansatzes »Response to Interven-

tion« und eine eigene Kategorisierung vorgestellt werden, soll die Diskrepanzdefinition im Zusammenhang mit empirischen Daten diskutiert werden.

Die Diskrepanzdefinition der Legasthenie: Noch sinnvoll?

Im Nachkriegsdeutschland war die Diskrepanzdefinition der Legasthenie von Maria Linder (1951) sehr einflussreich. Linder postulierte ein diagnostisches Konstrukt »Legasthenie«, für ein anscheinend unerklärliches Phänomen, nämlich dem Auftreten von Problemen beim Lesen- und Schreibenlernen bei Kindern, die in anderen Schulfächern keine Probleme hatten und über eine zumindest durchschnittliche Intelligenz verfügten. Gleichzeitig durfte das Versagen im Lesen und Schreiben weder durch Umweltfaktoren wie einen unzureichenden Unterricht oder häufige Schulwechsel oder durch Schädigungen der peripheren Sinnesorgane erklärlich sein. Noch heute finden sich die Hauptmerkmale dieser Definition unter der Bezeichnung »F81.0 Lese- und Rechtschreibstörung« in der Kategorisierung der Weltgesundheitsorganisation ICD-10: *»Das Hauptmerkmal dieser Störung ist eine umschriebene und eindeutige Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, durch Visus-Probleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist ...«* (Dilling, Mombour, Schmidt 2000, S.274).

Bei den diagnostischen Leitlinien wird vorgegeben: *»Die Leseleistungen des Kindes müssen unter dem Niveau liegen, das aufgrund des Alters, der allgemeinen Intelligenz und der Beschulung zu erwarten ist«* (Dilling, Mombour, Schmidt 2000, S.275).

Dass es Kinder gibt, auf die diese Merkmale zutreffen, ist nicht zu bezweifeln und es ist historisch positiv zu sehen, dass durch die Veröffentlichung von Maria Linder und anderer Legasthenieforscher/innen in der Mitte des letzten Jahrhunderts die Öffentlichkeit überhaupt darauf aufmerksam gemacht wurde, dass Kinder mit Schwächen beim Schriftspracherwerb über eine durchschnittliche oder sogar überdurchschnittliche Intelligenz verfügen können und nicht zwangsläufig auf Sonder- bzw. Hilfsschulen überwiesen werden sollten. Allerdings liegen bis heute keine wissenschaftlichen Erkenntnisse vor, die eine gesonderte diagnostische Kategorie für die Diskrepanz-Legastheniker im Vergleich zu anderen Lese-Rechtschreibschwachen sinnvoll erscheinen lassen. Gemeinsam ist Diskrepanz-Legasthenikern letztlich immer

nur die Diskrepanz zwischen den Lese- und Rechtschreibleistungen auf der einen und der Intelligenz und ggf. den anderen Schulleistungen auf der anderen Seite. Alle weiteren Merkmale, wie z.B. eine Komorbidität mit anderen Auffälligkeiten, werden ausschließlich einschränkend genannt, da sie immer nur auf einen Teil der Kinder zutreffen (Dummer-Smoch 2007). Das Gleiche gilt für neurophysiologische und neuroanatomische Korrelate.

Auf der anderen Seite gibt es zahlreiche Studien, die große Ähnlichkeiten in den spezifischen Lese- und Schreibproblemen der allgemein Lese-Rechtschreibschwachen und der Diskrepanz-Legastheniker feststellen. Gemeinsam ist beiden Gruppen vor allem die Schwäche im Bereich der phonologischen Verarbeitung und im verbalen Kurzzeitgedächtnis. Im amerikanischen Sprachraum wurde dies u.a. von Stanovich & Siegel (1994) nachgewiesen. Im deutschen Sprachraum gibt es analoge Daten von Marx, Weber & Schneider (2001), die das gemeinsame phonologische Defizit bestätigen konnten und bei beiden Gruppen keine visuellen Probleme fanden. Diese und vergleichbare Daten lassen sich am besten wie folgt interpretieren: Lese-Rechtschreibschwäche ist eng mit phonemanalytischen Kompetenzen verbunden; diese sind aber unanhängig von der Intelligenz wie sie in herkömmlichen Intelligenztests gemessen wird. Ein phonemanalytisches Defizit mit nachfolgender

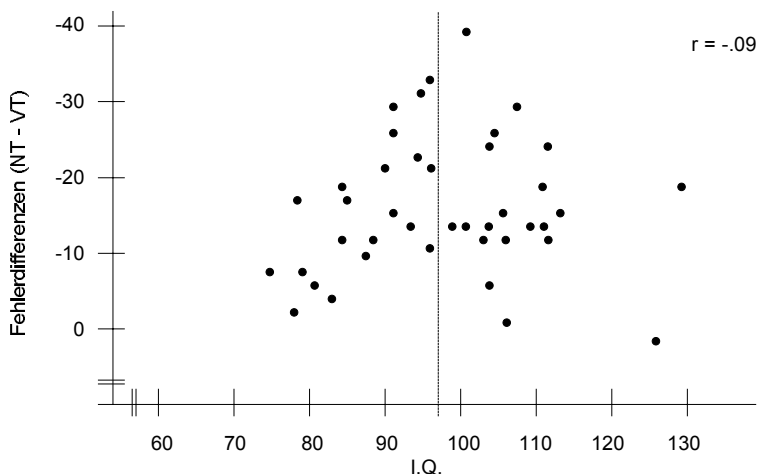


Abb. 1: Beziehung zwischen dem Trainingserfolg (Fehler Nachtest - Fehler Vortest) und dem in den Frankfurter Denkaufgaben 3-6 ermittelten Intelligenzquotienten (aus: Scheerer-Neumann 1988)

Lese-Rechtschreibschwäche kann also bei hoher Intelligenz ebenso auftreten wie bei durchschnittlichem oder unterdurchschnittlichem Intelligenzniveau.

In Übereinstimmung mit dieser Konzeption fanden Weber, Marx & Schneider (2002) in einer Trainingsstudie auch keine Abhängigkeit des Trainingserfolgs von der Intelligenz der Kinder. In meiner eigenen Trainingsstudie mit rechtschreibschwachen Hauptschülern des 5. Schuljahrs (Scheerer-Neumann 1988) war das Ergebnis nicht ganz so eindeutig (vgl. Abb. 1): Der Korrelationskoeffizient zwischen dem Trainingserfolg (= Fehler Nachtest - Fehler Vortest) und den Intelligenzquotienten (ermittelt in den Frankfurter Denkaufgaben 3-6) war für die Gesamtgruppe mit $r = -.09$ eindeutig nicht signifikant. Aus der Grafik wird aber eine Zweiteilung sichtbar: Im Bereich zwischen niedriger und mittlerer Intelligenz besteht ein Zusammenhang zwischen Trainingserfolg und Intelligenz in der Art, dass ein höherer Intelligenzwert mit einer größeren Fehlerreduktion einhergeht; bei höheren Intelligenzquotienten ist kein Zusammenhang erkennbar. Dieser Trend ist auch statistisch nachweisbar: Teilt man die Gesamtgruppe bezogen auf die Intelligenz am Median ($= 97$), der mit dem arithmetischen Mittel zusammenfällt, so erhält man für die Gruppe unterhalb dieses Wertes einen hoch signifikanten Korrelationskoeffizienten von $r = -.73$ und für die über dem Median liegenden Kinder einen nicht signifikanten Korrelationskoeffizienten von $r = -.39$. Da das Trainingsprogramm einen Schwerpunkt in der Vermittlung und Anwendung von Rechtschreibregeln hatte, ist ein Zusammenhang mit der Intelligenz nicht überraschend: Kinder, die bei nicht-verbalem Material Strukturen leichter erkennen, profitierten wahrscheinlich auch stärker von der Einführung in orthographische Strukturen. Aber wie ist der Befund für die intelligenteren Kinder oberhalb des Medians zu erklären und weiter: Welche Implikationen könnte dieser Befund haben? Die Daten zeigen bei intelligenteren Kindern insgesamt einen mittleren Trainingserfolg mit »Ausreißern« nach oben und unten. Offensichtlich ist der Intelligenzquotient gerade in der Gruppe der intelligenteren Kinder kein guter Prädiktor für den Trainingserfolg. Auch wenn sich ein Zusammenhang ergeben hätte, sind die Implikationen offen: Man könnte argumentieren, dass gerade Kinder mit einer hohen Erfolgserwartung gefördert werden sollten, weil bei ihnen der Einsatz zusätzlicher Ressourcen besonders effektiv ist; ebenso könnte man fordern, dass für Kinder mit geringen Erfolgschancen zusätzliche Ressourcen bereit gestellt werden müssen.

Response to Intervention

Weit sinnvoller als die Vorhersage des Trainingserfolgs aus Intelligenzdaten ist die unmittelbare Beobachtung der Lernentwicklung eines Kindes, um daraus Maßnahmen für die weitere Beschulung und Förderung abzuleiten. Prinzipiell wird dieser Ansatz im deutschen Schulsystem schon angewandt: Einem Kind, das die Erwartungen der Lehrerin nicht erfüllt, werden zunächst im differenzierten Unterricht individuelle Lernangebote gemacht. Führen diese nicht zum gewünschten Erfolg, nimmt das Kind zusätzlich am schulischen Förderunterricht teil; ist auch dieser wenig erfolgreich, wird eine außerschulische Lerntherapie in Erwägung gezogen. Weitergehende Entscheidungen beruhen jedoch immer auf einem Misserfolg, weshalb dieses Vorgehen auch als »wait-to-fail« beschrieben werden kann.

Im Rahmen des »Response to Intervention« Ansatzes wird ein psychometrisch orientiertes Verfahren vorgeschlagen, durch das zusätzlicher Förderbedarf schon im Ansatz erkannt werden kann (z.B. Fuchs & Fuchs 2006). Als Beispiel kann das Lesetempo dienen, das gerade in den ersten Schuljahren in der Regel steil ansteigt. Man kann Kindern in der Schwierigkeit gut parallelisierte Wortlisten oder Texte im Abstand von nur wenigen Monaten vorgeben und dabei den Lernzuwachs ermitteln. Auf diese Weise können langsame oder gar stagnierende Lernprozesse leicht erkannt werden. Dies sollte aber nicht zu einer Etikettierung der betroffenen Kinder führen, sondern zum Einsatz zusätzlicher Ressourcen, die nach Fuchs & Fuchs (2006) sein können:

- Stärker lehrerzentrierte, systematische und explizite Unterrichtung
- Häufigere Lernangebote
- Längere Unterrichtszeit
- Unterricht in kleineren und leistungshomogeneren Gruppen bis zum Einzelunterricht
- Unterrichtung durch Lehrer/innen mit größerer Erfahrung

Ein solches Vorgehen setzt eine hohe Flexibilität im Schulsystem voraus, die derzeit an den deutschen Schulen sicher noch nicht ausreichend gegeben ist. An Ganztagschulen wären flexible Fördermöglichkeiten auf jeden Fall

leichter zu realisieren als im derzeitigen Halbtagsbetrieb. Die Möglichkeit zum Einzelunterricht durch einen »Reading Teacher« fehlt an deutschen Schulen noch vollständig und ist unbedingt zu fordern. Damit kann nicht die außerschulische Lerntherapie ersetzt werden, in der durch die therapeutische Situation ein leichter Zugang zu den emotionalen Problemen eines Kindes und zu seinen familiären Konstellationen gegeben ist. Ein schulinterner Spezialist kann dagegen schnelle Hilfe anbieten und leichter mit den anderen Lehrpersonen kooperieren und so auch Einfluss auf den binnendifferenzierenden Unterricht nehmen.

Der Entwicklungsstand in der alphabetischen Strategie als Indikator für frühe Förderbedürftigkeit

Nicht alle Aspekte der Lese- und Schreibentwicklung lassen sich wie im Beispiel der Lesegeschwindigkeit quantitativ erfassen. Zur Ermittlung der frühen Rechtschreibenwicklung sind aufwändigere qualitative Analysen nicht zu umgehen. In der deutschen Schriftspracherwerbsforschung besteht bei allen Differenzen im Detail Übereinstimmung in der Annahme, dass die erste entscheidende Entwicklungsstufe beim Lesen- und Schreibenlernen die Auseinandersetzung mit dem phonematischen Prinzip unserer Schriftsprache ist, das die Kinder für sich als »alphabetische Strategie« realisieren (Günther 1986, Scheerer-Neumann 2001, Valtin 1997). Auf diesem Fundament können Einsichten in orthographische Strukturen erfolgen und Lernwörter erworben werden. Entsprechend sollte sich eine frühe Diagnose der Förderbedürftigkeit primär am Stand der Entwicklung der alphabetischen Strategie orientieren und weniger an der Anzahl der orthographisch schon vollständig beherrschten Wörter.

Wir haben mit diesem Ziel im Rahmen der Lernstandsanalysen des Landes Brandenburg ein Verfahren entwickelt, das am Ende des ersten bzw. zu Beginn des zweiten Schuljahres den Entwicklungsstand der Kinder auf dem Raster des Modells der Rechtschreibentwicklung abbildet (Scheerer-Neumann & Schnitzler 2007). In der »Potsdamer Bilderliste« sind zu Bildern 24 Wörter unterschiedlicher phonologischer Komplexität zum Teil mit ersten orthographischen Strukturen (z.B. Morphemkonstanz bei Auslautverhärtung und bei Umlauten) zu schreiben (vgl. Abb. 2 auf der nächsten Seite).

PBL Name:

J M

Klasse:

Datum:

1. 	13. 
2. 	14. 
3. 	15. 
4. 	16. 
5. 	17. 
6. 	18. 
7. 	19. 
8. 	20. 
9. 	21. 
10. 	22. 
11. 	23. 
12. 	24. 

Abb. 2: Potsdamer Bilderliste (Schülerbogen)

Nach mehreren empirischen Erhebungen liegt inzwischen für den Beginn des zweiten Schuljahrs eine gute Datenbasis vor (N=500). Die Wörter sind insgesamt für die Altersgruppe relativ schwierig; im Durchschnitt werden nur etwa 40 Prozent der Wörter orthographisch vollständig korrekt verschriftet und die Verteilung der Daten ist linksschief. Ein anderes Bild erhält man bei einer Auswertung, die zur Ermittlung des Standes der alphabetischen Strategie auch alle Wörter mit berücksichtigt, die die Lautung korrekt wiedergeben, also alphabetisch plausibel sind. Fast die Hälfte aller Kinder schreibt dreiviertel der Wörter alphabetisch akzeptabel, für ein weiteres Viertel ist dies bei mindestens der Hälfte der Wörter der Fall. Es bleiben etwa 25 Prozent Kinder der Stichprobe, die die alphabetische Strategie zu Beginn des zweiten Schuljahres noch nicht ausreichend beherrschen und zusätzliche Lernangebote benötigen. Im Verlauf des 2. Schuljahres kann das Verfahren, das auch über eine Parallelform verfügt, wiederholt eingesetzt werden, um den Lernfortschritt zu ermitteln. Für Kinder, die trotz zusätzlicher Lernangebote die alphabetische Strategie immer noch nicht sicher beherrschen, ist eine weitere, ggf. auch intensivere, Förderung angezeigt. Aus Abbildung 3 wird deutlich, dass auch am Ende des zweiten Schuljahres fast 10 Prozent der Kinder nur die Hälfte der Wörter alphabetisch plausibel schreiben.

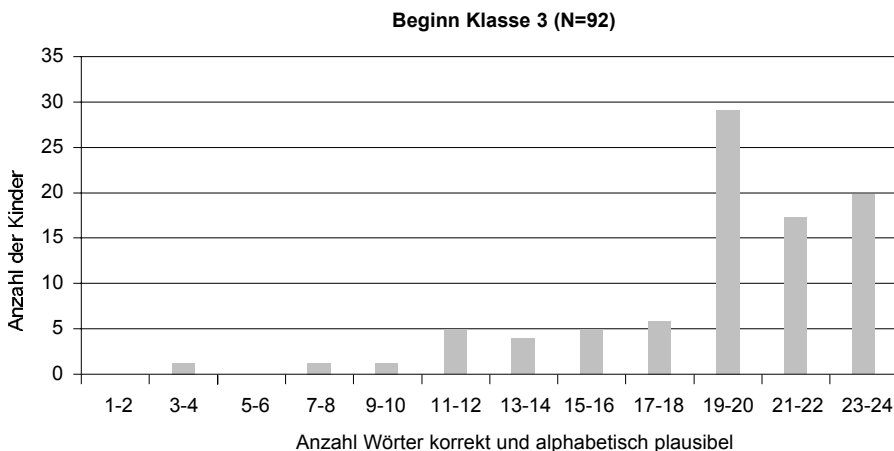


Abb. 3: Anzahl der orthographisch korrekten und alphabetisch plausiblen Schreibungen in der Potsdamer Bilderliste zu Beginn des 3. Schuljahrs (N=92)

Die Potsdamer Bilderliste kann so die Notwendigkeit zusätzlicher Förderung beim Schriftspracherwerb ermitteln; eine detaillierte Feinanalyse auf Phonem-Graphem-Ebene stellt weitere förderdiagnostische Informationen zur Verfügung. Ein analoges Instrument zur Analyse der alphabetischen Strategie beim Lesenlernen ist in Vorbereitung. Wichtig ist, dass es sich bei diesem Ansatz nicht um die Etikettierung des individuellen Kindes als »rechtschreibschwach« oder »leseschwach« oder auch nur als »Risikokind« handelt; es geht ausschließlich um die Ermittlung des Entwicklungsstandes im Schriftspracherwerb und die Ableitung von sinnvollen Förderangeboten. Inwieweit der Entwicklungsstand am Ende des ersten oder zu Beginn des zweiten Schuljahrs, wie er in unserem Instrument erfasst wird, die weitere Entwicklung prognostiziert, ist noch eine offene Frage und sicher auch von den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule abhängig. Eine Längsschnittanalyse ist in Vorbereitung.

Es stellt sich auch die Frage, ob ein entsprechendes Verfahren nicht bereits früher eingesetzt werden kann (vgl. auch die Lernbeobachtung bei Dehn 1996). Im Rahmen einer Examensarbeit (Möhring 2007) wurde deshalb eine Bilderliste mit nur 12 Wörtern, von denen die meisten phonologisch recht einfach strukturiert sind (Nase, Rose, Salat, aber auch Kleid, Krokodil), schon im Januar des ersten Schuljahres in 10 Klassen vorgegeben. Aus Abb. 4a wird deutlich, dass nur wenige Wörter orthographisch vollständig korrekt geschrieben wurden. Berücksichtigt man hingegen auch die alphabetisch plausibel wiedergegebenen Wörter (Abb. 4b), so wird aus der linksschiefen Verteilung eine rechtschiefe. Fast die Hälfte der Kinder schreibt mindestens 70 Prozent der Wörter korrekt oder alphabetisch plausibel, eine bemerkenswerte Leistung. Am anderen Ende der Verteilung finden sich fünf Prozent der Kinder, die offenbar noch gar keinen Zugang zur alphabetischen Strategie gefunden haben; weitere zehn Prozent stehen erst am Anfang und schreiben höchstens 30 Prozent der Wörter korrekt oder alphabetisch plausibel. Ganz offensichtlich benötigen diese beiden Gruppen spezifische Lernangebote und eine weiterführende Diagnostik vor allem im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Man könnte kritisch einwenden, dass bei einer so frühen Lernstandsanalyse den Kindern gar nicht die Gelegenheit gegeben wird, sich zu entwickeln und in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Diese Kritik wäre gerechtfertigt, wenn es darum ginge, Kinder mit Lernschwächen zu diagnostizieren. Genau dies ist aber nicht der Fall. Es geht lediglich um den Lernstand und darum, die Auf-

Potsdamer Bilderliste Mitte Klasse 1

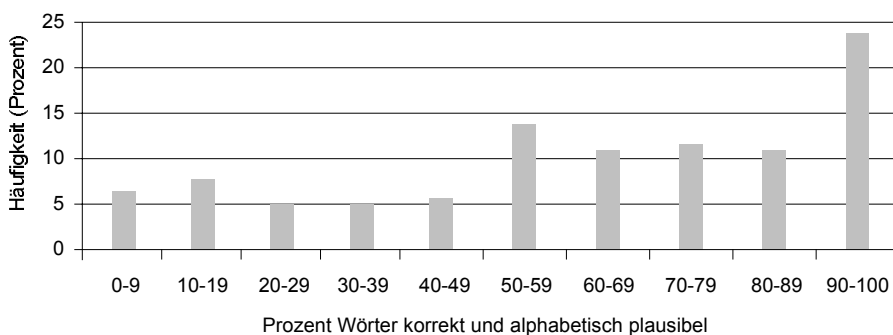
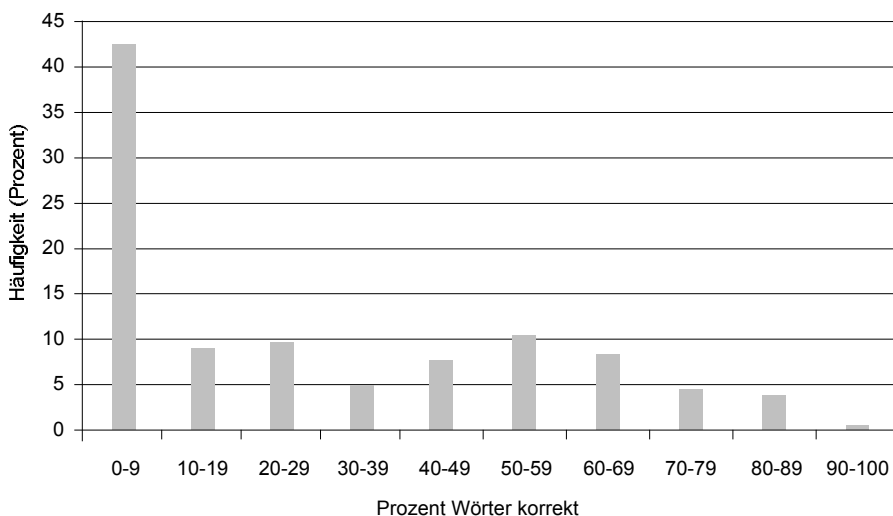


Abb. 4a und 4b: Orthographisch korrekte (4a, oben) und orthographisch korrekte und alphabetisch plausible (4b, unten) Wörter in einer Frühform der Potsdamer Bilderliste (N=200)

merksamkeit der Lehrerin auf die Auswahl angemessener Lernangebote und die weitere Lernentwicklung zu lenken. Bei einer weiterhin sehr langsamen oder stagnierenden Lernentwicklung wären intensivere Hilfen angezeigt. Dagegen folgt das Rationale des klassischen Legastheniebegriffs dem »wait-to-fail« Konzept: Legasthenie wird in der Regel frühestens zum Beginn des 3. Schuljahres diagnostiziert, wobei der elementare Schriftspracherwerb theoretisch schon hätte abgeschlossen sein können.

Kinder mit extremen Problemen beim Erwerb der alphabetischen Strategie

Aus der bisherigen Argumentation wird deutlich, dass ich den Begriff der Lese-Rechtschreibstörung wie er unter F81.0 der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) beschrieben wird, nicht mehr für angemessen halte. Für eine optimale Intervention ist eine differenzierte Analyse des Lernstands weit reliabler, valider und hilfreicher als eine Diagnostizierung eines Kindes als lese-rechtschreibschwach. Dennoch würde ich für bestimmte Fälle einer differenzierten diagnostischen Kategorie und auch ihrer Verankerung im ICD-10 zustimmen. Es geht hierbei um Kinder mit extremen Problemen beim Erwerb der alphabetischen Strategie, die es in diesem Ausmaß nur selten gibt und die durchaus in herkömmlichen Intelligenztests durchschnittlich bis überdurchschnittlich abschneiden können. Abbildung 5 zeigt ein Schreibprotokoll eines betroffenen Kindes aus der Mitte des 3. Schuljahres.

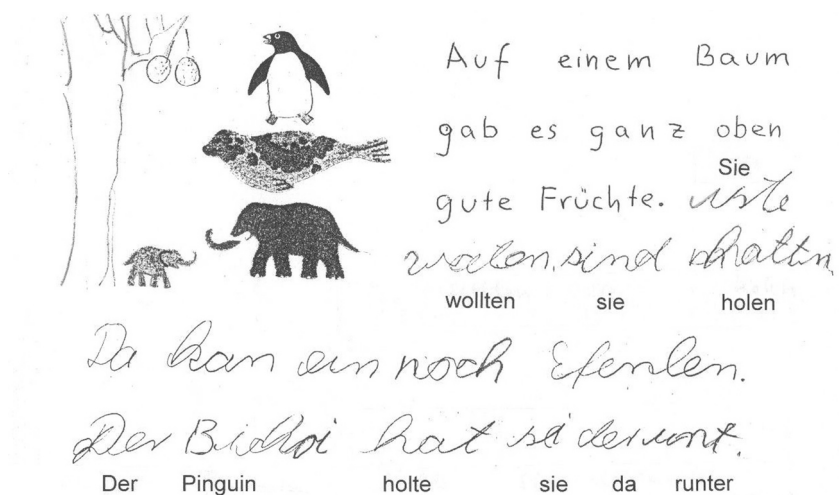


Abb. 5: Maria (Mitte 3. Schuljahr)
diktiert der Förderlehrerin und schreibt auch selbst an einer Geschichte

Maria hat das erste Schuljahr wiederholt und zeigt gute bis befriedigende Schulleistungen in Mathematik und Sachunterricht. Sie verfügt kaum über ein Leseverständnis und erreicht beim Schreiben nur die Stufe der beginnenden alphabetischen Strategie, obwohl ihr alle basalen Phonem-Graphem-Korrespondenzen bekannt sind. Sie hat keine peripheren Hörstörungen, jedoch extreme phonemanalytische Probleme: Bei vorgesprochenen Wörtern mit einfachen Silbenrändern kann sie meistens den Anlaut analysieren, bei Konsonantenclustern gelingt die Analyse fast nie, ebenso wie die Analyse der Phoneme im Wortinnern. Hinzu kommt eine kontraproduktive Gedächtnisstrategie: Maria kann perfekt abschreiben und versucht, sich die Schreibung ganzer Wörter über ihre Graphemfolgen zu merken. Leider unterstützt die Lehrerin den Erwerb von Lernwörtern, da sie Maria nur für orthographisch vollständig korrekte Wörter und nicht für alphabetische Annäherungen lobt. Aber auch bei den wenigen Lernwörtern kommen immer wieder Fehler vor, weil Maria die Reihenfolge der Grapheme nicht lautierend ableiten kann. Sie weiß z.B., dass das Wort »Blume« das Graphem <l> enthält, schreibt aber an manchen Tagen fehlerhaft als <Bulme> oder <Bumle>, weil sie das Graphem <l> der Position des Phonems // im Wort nicht zuordnen kann. Im Schreibprotokoll fällt ein besonderer Fehlertyp auf, bei dem eine Diskrepanz zwischen dem Geschriebenen und den von ihr mitgesprochenen Wörtern zu beobachten war: Maria spricht [si:] und schreibt <iste> und <sind>; sie spricht [ho:lt] und schreibt <hat>. Diese Fehler sind durch den Rückgriff auf ihr sehr beschränktes orthographisches Lexikon bei nur rudimentärer phonologischer Analysefähigkeit zu erklären. Es war auch während des Schreibens zu beobachten, dass sie metakognitiv immer eine Strategie des Abrufens oder des Abschreibens im Vergleich zum Konstruieren bevorzugte, erklärlich durch ihre phonemanalytischen Probleme und die Erwartungen der Lehrerin. Bei Kindern mit ähnlich gravierenden Problemen lassen sich in der Regel ebenso unproduktive kompensatorische Strategien beobachten, die zunächst abgebaut werden müssen.

Dass Kinder wie Maria vermutlich über Jahre eine intensive individuelle Förderung benötigen, um überhaupt eine kulturelle Teilhabe zu sichern, steht außer Zweifel und eine entsprechende diagnostische Kategorie könnte dabei helfen, die bürokratischen Hürden bei der Zuteilung der notwendigen Ressourcen leichter zu überwinden. Interessanterweise hat schon Ransch-

burg (1916, 1928) Kinder mit extremen Problemen beim Lesen- und Schreibenlernen in einer gesonderten Kategorie zusammengefasst, die er als »kongenitale Wortblindheit« bezeichnete. Er grenzte sie von der »eigentlichen Lese- und Rechtschreibschwäche (Legasthenie)« ab, die er als Entwicklungsverzögerung verstand. Die Schwere und Dauer der Probleme beim Schriftspracherwerb, die über die Beherrschung der alphabetischen Strategie operationalisiert werden könnten, sind als Kriterien für ein diagnostisches Konstrukt weitaus geeigneter als die Diskrepanz-Definition. Sofern Diskrepanz-Legastheniker in diese Gruppe fallen, würden ihnen nach dem vorliegenden Konzept ohnedies die gleichen Ressourcen zur Verfügung stehen.

Literatur

- Dehn, M. (1996). Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In M. Dehn, P. Hütts-Graff & N. Kruse (Hg.). Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz Praxis, 16-30.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M.H. (Hg.) (2000). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern usw.: Huber.
- Dummer-Smoch, L. (2007). Schriftsprachlernstörungen. In H. Schöler & A. Welling (Hg.). Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why and how valid is it? Reading Research Quarterly, 41, 93-99.
- Günther, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hg.). ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Libelle, 32-54.
- Linder, M. (1951). Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche). Fünfzig Fälle, ihr Erscheinungsbild und Möglichkeiten ihrer Behandlung. Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, 18, 97-143.
- Marx, P., Weber, J.-M. & Schneider, W. (2001). Legasthenie versus allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche: ein Vergleich der Leistungen in der phonologischen und visuellen Informationsverarbeitung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 15, 85-98.
- Möhring, N. (2007). Zum Stand der Rechtschreibentwicklung in der Mitte des ersten Schuljahres. Unveröffentl. Staatsexamensarbeit. Universität Potsdam.
- Ranschburg, P. (1916). Die Leseschwäche und Rechenschwäche der Schulkinder im Lichte des Experiments. Berlin.
- Ranschburg, P. (1928). Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle: Marhold.
- Scheerer-Neumann, G. (1988). Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung. Olpaden: Westdeutscher Verlag.
- Scheerer-Neumann, G. (2001). Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder. In G. Schulte-Körne (Hg.). Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Bochum: Winkler, 263-280.

- Scheerer-Neumann & Schnitzler, C. (2007). Die Potsdamer Bilderliste: Ein Verfahren zur Ermittlung der Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb in den Klassen 2 und 3. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A.K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hg.). Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 11. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 107-110.
- Stanovich, K. & Siegel, L.S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In D. Haarmann (Hg.). *Handbuch Grundschule*, Bd. 2. Weinheim, Basel: Beltz, 76-88.
- Weber, J.-M., Marx, P. & Schneider, W. (2002). Profitieren Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder in unterschiedlichem Ausmaß von einem Rechtschreibtraining? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 56-70.



Eltern lehren Lesekompetenz

Wie wirksam sind familiäre Leseförderprogramme?

Nele McElvany / Roel C.M. van Steensel / Jeanne J. Kurvers

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung familiärer Leseförderprogramme und bietet einen Ausblick auf eine zusammenfassende Analyse zur Wirksamkeit von Interventionen zur Förderung der Lesekompetenz im Kontext der Familie.

1 Warum und wozu brauchen wir familiäre Leseförderprogramme?

Lesekompetenz gehört zu den zentralen Bildungszielen und ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für schulischen und beruflichen Erfolg sowie für die Teilhabe an der modernen Gesellschaft (Snow, Burns & Griffin 1998). Mit »Lesekompetenz« ist hierbei die Bedeutungskonstruktion aus dem Gelesenen gemeint, die von einer Reihe von Faktoren, wie dem Vorwissen der Lesenden, der Lesestrategienutzung und übergeordneten Reflexionsprozessen (Metakognition), der Lesemotivation und dem Wortschatz, beeinflusst wird. Es bleibt jedoch noch immer eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern hinter ihren Altersgenossen zurück, wenn es um den Erwerb der Fertigkeiten des Schriftspracherwerbs geht. Dies betrifft nicht nur, aber in besonderem Maße Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status oder mit Migrationshintergrund (vgl. hierzu z.B. die internationalen Studien von Mullis, Martin, Gonzales & Kennedy 2003; OECD 2001). Die Gefahren mangelnden Erwerbs bzw. mangelnder Förderung schriftsprachlicher Kompetenz werden um so deutlicher, wenn man sich die noch stets hohen Analphabetismusraten sowie die Befunde zum Einfluss schwacher akademischer Leistungen in den ersten Schuljahren auf spätere Schwierigkeiten in der Schule oder auf Schulabbruch vor Augen führt (z.B. Alexander, Entwisle & Kabbani 2001). Die gleichmäßige Förderung aller Kinder liegt vor allem in Händen von Institutio-

nen wie Kindergärten und Schulen. Doch scheinen deren bisherige Möglichkeiten, die erheblichen Kompetenzunterschiede zwischen den Kindern auszugleichen, nicht auszureichen (vgl. Artelt et al. 2005; Christenson, Hurley, Sheridan & Fenstermacher 1997).

Auf der Suche nach geeigneten Möglichkeiten für ergänzende Förderung gewinnt ein Faktor insbesondere in der Kindergarten- und Grundschulzeit an Bedeutung: die Familie. Sie bietet den Kindern die ersten Vorerfahrungen mit Sprache und Schrift überhaupt und ist somit gemäß Hurrelmann (2004, S.45) »nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation«. Doch auch über das Ende der Grundschulzeit hinaus bleibt das Elternhaus ein wesentlicher Einflussfaktor (Elley 1994). Da in vielen Studien die Bedeutung der häuslichen Umgebung (der sog. »Home Literacy Environment« - HLE) für die Entwicklung kindlicher Schriftsprachkompetenz belegt werden konnte (Snow et al. 1998; Whitehurst & Lonigan 1998), rückte zunehmend die gezielte Einbindung der Eltern in die Bildung ihrer Kinder vor und während der Schulzeit in das Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Fishel & Ramirez 2005; Zellman & Waterman 1998; National Educational Goals Panel 1995).

Zwei relevante theoretische Konzepte im Bereich der umfassenden und nachhaltigen Leseförderung im Kontext der Familie sind die Bereitstellung von kulturellem Kapital bzw. die Förderung kultureller Praxis in den Familien (vgl. Bourdieu 1983) sowie die Annahme der sozio-kulturellen Theorie (u.a. Vygotski 1978), dass Lernen in der sozialen Interaktion mit »signifikanten Anderen« als kompetenten Partnern geschieht. Bedingung ist dabei allerdings, dass den Eltern die entsprechenden fachlichen, pädagogischen und didaktischen Mittel zur Förderung ihrer Kinder an die Hand gegeben werden (s. Abschnitt 2). Unter diesen Voraussetzungen haben familiäre Lesekompetenzförderprogramme (im Folgenden Leseförderprogramme) einige entscheidende Vorteile gegenüber ausschließlich institutionsbasierten (so genannten »center-based«) wie beispielsweise schulischen Interventionen (McElvany 2008; McElvany & van Steensel, in prep.; van Tuijl, Leseman & Rispen 2001):

- **Intensität:** Interventionen in der Familie bieten die Gelegenheit für intensive Interaktionen und Kommunikation zwischen einem oder zwei Erwachsenen und einem Kind (im Gegensatz zu Gruppen- oder Klassen-

situationen) und damit auch das Potenzial für persönliche, auf das einzelne Kind zugeschnittene Lerninteraktionen. So ermöglichen sie u.a. intensive Übung und individuelles Feedback für das Kind.

■ *Langfristigkeit und Nachhaltigkeit der Wirkung:* In der Regel existieren in Familien langjährige vertrauensbasierte Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Auf dieser Grundlage können familiäre Leseförderprogramme langfristig günstige Veränderungen in den Lesepraktiken und -gewohnheiten der Familien aufbauen bzw. fördern, die dauerhaft in den Routinen des Familienalltags verankert sind. So haben sie die Möglichkeit nachhaltig Lesegewohnheiten und damit Lesekompetenz zu verbessern.

■ *Eltern als Modelle:* Andere zu beobachten ist eine wichtige Lernmethode, über die sich Menschen allgemein Verhalten aneignen (»Modelllernen«, vgl. Bandura 1977). Eltern sind nicht nur die frühesten, sondern im Regelfall für viele Jahre auch die bedeutsamsten Personen für ihre Kinder, wenn es um die Vorbildfunktion und die Förderung ihrer Entwicklung geht. Deshalb ist es von Bedeutung, intellektuell anregendes elterliches Verhalten zu unterstützen und Kinder anzuleiten, von ihren Eltern zu lernen.

■ *Sozio-kulturelle Angemessenheit:* Das private Wohnumfeld eignet sich als Umgebung für Interventionen auch deshalb besonders, da in diesem Rahmen verstärkt Rücksicht auf die sozialen und kulturellen Bedingungen der kindlichen Lebensumwelt und Entwicklung genommen werden kann (Kagitçibasi 1999; van Tuijl, Leseman & Rispens 2001; für ein alternatives Konzept zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund s. z.B. Stanat, Baumert & Müller 2005). So kann z.B. der Zeitpunkt für Förderungsaktivitäten an familiäre Gewohnheiten angepasst werden oder die Inhalte des Fördermaterials können kulturell angemessen gewählt und vermittelt werden. Das scheint vor allem dann relevant, wenn Unterschiede zwischen familiärer Kultur und Schulkultur bestehen, wie es z.B. bei Familien mit Migrationshintergrund der Fall sein kann. Es muss jedoch vor dem Hintergrund der Effektivitätsfrage der Intervention sichergestellt sein, dass die Eltern in der Lage und bereit sind, das (ggf. auf diese Teilnehmergruppe spezifisch zugeschnittene) Programm konzeptgetreu durchzuführen.

■ *Praktische Aspekte:* Familiäre Leseförderprogramme können finanzielle Vorteile haben: Institutionsbasierte (»center-based«) Interventionen, welche für gewöhnlich von Fachkräften durchgeführt werden, sind häufig deutlich

kostenintensiver als Programme, die im häuslichen Rahmen stattfinden und bei denen die Intervention ausschließlich oder größtenteils von den Eltern getragen wird. Daneben haben Programme im Elternhaus praktische Vorteile, wenn Kinder und Eltern aus Kulturen stammen, die wenig oder keinen Umgang mit der Mehrheitskultur pflegen oder die es nicht unterstützen, dass Mütter ihre Kinder zu öffentlichen oder privaten Institutionen bringen, um an Förderaktivitäten teilzunehmen.

2 Was charakterisiert familiäre Leseförderprogramme?

Interventionen in Familien können auf sehr unterschiedliche Aspekte abzielen, wie z.B. die Förderung konkreter Fähigkeiten des Kindes (hier der Lesekompetenz und ihrer Voraussetzungen sowie Vorläuferfähigkeiten), positiver Einstellungen und Werte dem Lesen gegenüber bei Eltern und Kindern, allgemeiner akademischer Kompetenzen oder der generellen Schulfähigkeit. Ebenso wie die Ziele der Fördermaßnahmen unterscheiden sich deren Ansatzpunkte. Sie reichen unter anderem von der Bereitstellung bildungsrelevanter Ressourcen, der Sensibilisierung und Anleitung der Eltern für Fördermöglichkeiten, über die Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktionen in Förder- und Lernsituationen bis hin zu komplexen Förderprogrammen, die dezidiert in aktuelle theoretische Diskurse und empirische Erkenntnisse zur Effektivität unterschiedlicher Förderkomponenten und pädagogisch-psychologischer Konzepte eingebunden sind. Damit sind Familieninterventionsprogramme im Bereich der Förderung der Schriftsprachkompetenz eine Schnittstelle von Psychologie, Erziehungswissenschaft, Familien-, Interventions- und Leseforschung sowie der pädagogischen Praxis.

Zur Veranschaulichung an einem konkreten Beispiel wird im Folgenden kurz das Vorgehen bei dem Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm, einem komplexen familiären Förderprogramm am Ende der Grundschulzeit, dargestellt: Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm wurde am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, im Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme entwickelt, um wichtige Voraussetzungen des Lesens (z.B. Wortschatz, Dekodierfähigkeit, metakognitive Fertigkeiten) ebenso wie Textverständnis und die Fähigkeit, einen Text im Rahmen mündlicher Kommunikation zu elaborieren, zu fördern. Weiterhin zielt das Programm

darauf ab, in den teilnehmenden Familien effektive Lesegewohnheiten und interaktionen aufzubauen. Dadurch soll dafür Sorge getragen werden, dass die positiven Effekte auch nach Beendigung des offiziellen Programms bestehen bleiben bzw. sich sogar erst durch die Langfristigkeit entfalten. Das Programm führt regelmäßige Lesesitzungen in die familiären Routinen ein. Während dieser Zeit lesen Eltern und Kind gemeinsam laut eine Auswahl von Texten. Im Anschluss üben sie im gemeinsamen Dialog das vertiefende Verständnis und die weitergehende Elaboration der Texte, indem sie auf eine Reihe vorgegebener Verständnis- und Elaborationsfragen zurückgreifen. Auf diese Weise soll eine produktive, gemeinsam praktizierte familiäre Lesekultur begründet werden (für eine detaillierte Beschreibung siehe McElvany 2008; McElvany & Artelt 2007). Insgesamt besteht das Programm aus 43 halbstündigen Sitzungen, die dreimal pro Woche stattfinden, und ist für Viertklässler und ihre Eltern konzipiert. Die teilnehmenden Familien erhalten alle Materialien kostenlos, zusammen mit einem Einführungsbuch für Eltern und Kinder. Jede der stark vorstrukturierten Trainingssitzungen ist grundsätzlich in die folgenden fünf Phasen unterteilt:

1. Gemeinsames lautes Lesen eines Textes aus dem Material nach bestimmten Vorgaben, um Leseflüssigkeit und Wortschatz zu verbessern;
2. Bearbeitung einer allgemeinen metakognitiven Verständnisfrage, um metakognitive Prozesse und Wortschatz zu trainieren;
3. Beantwortung von drei bis vier vorgegebenen, konkreten Verständnisfragen abwechselnd durch das Kind und die Eltern, wodurch das grundlegende Verständnis des Textes sowie die metakognitive Überwachung des Verständnisprozesses abgesichert werden sollen;
4. Gespräche auf der Basis elaborativer Fragen und Aufgaben, die elaborative Strategien, metakognitive Prozesse und Wortschatz ausbauen sollen;
5. Bearbeitung einer Abschlussaufgabe aus den Bereichen kognitive Strategien oder Motivation.

Insgesamt basiert das Programm auf einer Kombination aus »guided oral reading« und (implizitem) Strategietraining. Es vereint somit zwei Elemente, deren Wirksamkeit in anderen Lesetrainingskontexten belegt wurde (z.B. NICHD 2000; Palincsar & Brown 1984). Zudem nutzt es systematisch die Funktion der Eltern als Rollenmodelle, da die Eltern die Texte gemeinsam mit ihren Kindern lesen und bearbeiten.

Eine andere Konzeption liegt beispielsweise dem niederländischen Programm Opstap zugrunde, das als Interventionsprogramm für Familien mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren in Anlehnung an das israelische HIPPY-Programm entwickelt wurde (s. zur Effektivität des Programms u.a. van Steensel 2006). Ziel ist hier die vorschulische Förderung kognitiver und linguistischer Fähigkeiten («emergent literacy») durch die Verbesserung pädagogischer Praktiken im Elternhaus. Eltern und Kinder führen im Rahmen des Programms zwei Jahre lang wöchentlich Förderaktivitäten durch, wobei sie von paraprofessionellen Projektmitarbeitern durch Hausbesuche unterstützt werden, bei denen die Programmaktivitäten erklärt und vorgeführt werden. Die Aktivitäten bestehen aus unterschiedlichen Elementen wie gemeinsamem Lesen, Bilderbücher betrachten, Sprachspiele spielen, Reimen oder Liedersingen. Dabei ist das gemeinsame Besprechen von Bilderbüchern eine besonders wichtige Aktivität, die in drei Phasen untergliedert ist: (1) Gemeinsames Betrachten und Besprechen der Bilder, wobei vor allem auf die Aktivierung von Vorwissen und das Vorhersagen des weiteren Verlaufs im Vordergrund stehen, (2) Vorlesen der Geschichte durch die Eltern und (3) gemeinsame Diskussion der Geschichte basierend auf vorgegebenen Beispielfragen, die zunehmend dekontextualisiert sind. Zusätzlich gibt es Elterntreffen, in denen kindbezogene Themen diskutiert und das niederländische Bildungssystem erklärt werden.

Unabhängig von den verschiedenen Zielen und Ansatzpunkten steht jedes familiäre Leseförderprogramm in seiner praktischen Realisierung bestimmten Herausforderungen gegenüber, die seine Wirksamkeit einschränken oder sogar völlig unterbinden können. Ein wichtiger Punkt ist dabei z.B. die Frage der »Alltagstauglichkeit« der Intervention. Der geschäftige Alltag moderner Familien mag dazu führen, dass dem Trainingsprogramm bzw. seinen Bestandteilen nicht so viel Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt wird, wie dies im Sinne der Effektivität vorgesehen ist. Zudem ist die Teilnahme an einem familiären Leseförderprogramm in der Regel freiwillig, was unter Umständen regelmäßige Motivierungsarbeit nötig macht bzw. die Gefahr nachlassender Motivation und damit der verringerten Teilnahmeintensität birgt. Weiterhin sind die teilnehmenden Eltern selbst möglicherweise unterschiedlich befähigt, ihre Kinder zu unterstützen. Dies kann individuell zugeschnittene Unterstützung

und Trainings nötig machen, um den Eltern entsprechendes didaktisches, pädagogisches und fachlich-inhaltliches »Werkzeug« an die Hand zu geben. Die Umsetzbarkeit dieser Aufgabe wird auch dadurch möglicherweise erschwert, dass Eltern für gewöhnlich eigene Vorstellungen von »richtiger« Ausbildung und Erziehung ihrer Kinder, auch im Bereich Schriftspracherwerb haben. Diese Überzeugungen können gegebenenfalls mit den Leitsätzen und vorgesehenen Praktiken der Programme interferieren, wenn sie beabsichtigten oder unbewussten Einfluss auf diese ausüben.

Angeichts der Vielfalt von Ansatz- und Zielpunkten familiärer Leseförderprogramme und der Herausforderungen bei ihrer praktischen Umsetzung stellt sich die Frage, ob diese Programme - trotz ihres oben dargestellten generellen Potenzials und ihrer Vorteile gegenüber rein institutionellen Ansätzen - überhaupt wirksam sein können bzw. von welchen Faktoren ihre Wirksamkeit abhängt.

3 Was ist der gegenwärtige Kenntnisstand zur Wirksamkeit familiärer Leseförderprogramme?

Vielleicht gerade wegen der Vielfalt an Programmkonzeptionen und Zielvariablen führten vorangegangene Evaluationsstudien sowie Überblicksarbeiten zu diesem Bereich nicht zu eindeutigen Belegen für oder gegen die Effektivität von familiären Leseförderprogrammen. In Übereinstimmung mit den positiven Befunden zur günstigen Wirkung elterlicher Einbindung in die Bildung ihrer Kinder im Allgemeinen (z.B. McNeal 1999) berichtet z.B. Crimm (1992; Rasinski & Stevenson 2005) einen positiven Effekt verschiedener Formen elterlicher Einbindung auf schulischen Erfolg. Dies scheint sich auch anzudeuten, wenn die Ergebnisse der Evaluation einzelner familiärer Interventionsprogramme berichtet werden (z.B. Jordan, Snow & Porche 2000). Die zusammenfassenden Arbeiten von z.B. Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodriguez und Kayzar (2002) sowie Fishel und Ramirez (2005) unterstützen dagegen die Annahme nicht, dass Programme zur elterlichen Einbindung im Allgemeinen positive Auswirkungen auf schulische Leistungen und das Verhalten der Kinder haben, obwohl Fishel und Ramirez den Einsatz von Eltern als »Tutoren« ihrer Kinder für einzelne schulische Problembereiche (z.B. Lesefertigkeiten) als viel versprechenden Ansatz bei Grundschulkindern

einstufen. Ähnlich zeigt eine Analyse von Erion (2006) mittelstarke positive Effekte elterlicher Lehrtätigkeit (sog. »parent tutoring«) auf grundlegende akademische Kompetenzen wie Lesen, Buchstabieren und mathematische Fertigkeiten. In der Analyse von Mattingly et al. (2002) mit 41 familienbasierten Interventionsstudien verschwanden die zunächst berichteten positiven Effekte jedoch, wenn nur Studien einbezogen wurden, die methodisch adäquat durchgeführt worden waren.

Trotz einiger ermutigender Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen elternvermitteltem Training und der schriftsprachlichen Kompetenz ihrer Kinder fallen die Befunde auch ungünstiger aus, wenn man Vergleiche zwischen innerfamiliären und institutionsbasierten Programmen zieht. Blok, Fukkink, Gebhardt und Leseman (2005) berichten beispielsweise von deutlich größeren Effekten von ausschließlich institutionsbasierten Interventionen im Vergleich zu rein familienbasierten.

Wie bereits ausgeführt, muss man sowohl die Vielfalt der Programme, die Besonderheiten der Studien als auch die Unterschiede in den Effektmaßen beachten, wenn man die Inkonsistenz der Ergebnisse bisheriger Übersichtsarbeiten betrachtet. So differieren die Arbeiten hinsichtlich der (qualitativen) Auswahl der Primärstudien sowie in der Strenge ihrer Einschluss- und Ausschlusskriterien. Sie unterscheiden sich in der Art und dem Spektrum der abhängigen Variablen, die erfasst werden (einzelne Fähigkeiten, globale Grundfertigkeiten, soziales Wohlbefinden usw.) und in Bezug auf die Methoden der zusammenfassenden Analysen (narrative »Reviews«, verschiedene Arten von Metaanalysen).

Die bestehenden zusammenfassenden Analysen beruhen außerdem vor allem auf US-amerikanischen Interventionsstudien. Fishel und Ramirez (2005) schlossen Arbeiten außerhalb der USA z.B. völlig aus ihren Untersuchungen aus. Kulturelle Unterschiede bzw. Spezifika, die für die effektive Gestaltung von Interventionsansätzen relevant sein können, haben somit bisher kaum Beachtung gefunden.

Eine weitere Problematik der bisher zitierten Übersichtsarbeiten ist aus heutiger Sicht schließlich, dass viele von ihnen vor längerer Zeit publiziert wurden. Sie beziehen sich somit auf bereits deutlich ältere Interventionsprogramme. Förderprogramme wurden inzwischen weiterentwickelt und haben möglicherweise an Effektivität gewonnen. Es ist daher an der Zeit, gerade

diese Neu- und Weiterentwicklungen einer Wirksamkeitsanalyse zu unterziehen, um die Fragen ob, in welchen Fällen und warum familiäre Förderprogramme wirksam sind, besser beantworten zu können und diese Erkenntnisse für ihre weitere Optimierung zu nutzen.

4 Der nächste Schritt: Ziel und aktueller Stand

Unser nächster Schritt hat zum Ziel, den Einfluss familiärer Leseförderprogramme, wie sie in den letzten Jahren (1990-2007) eingesetzt und publiziert wurden, auf zentrale Maße kindlicher Lesekompetenz zu überprüfen. Zudem soll systematisch untersucht werden, welche Faktoren die Wirksamkeit der familiären Interventionen mitbestimmen.

Wichtige Voraussetzung für die Durchführung einer solchen Analyse ist die Auswahl methodisch hochwertiger Studien, die die Wirksamkeit spezifischer Programme testen. So ist unter anderem darauf zu achten, dass die gewählte Stichprobe groß genug ist, um den sinnvollen Einsatz inferenzstatistischer Mittel zu erlauben. Ist die untersuchte Gruppe zu klein, muss bezweifelt werden, ob sich die gewonnenen Ergebnisse auf eine größere Population übertragen lassen. Auch das Design der Studie ist zu beachten, wenn man gewährleisten will, dass Ergebnisse eines Programms tatsächlich auf die Intervention zurückzuführen sind und nicht auf andere Faktoren. So sollte eine Interventionsgruppe mit einer vergleichbaren Kontrollgruppe verglichen werden, um abzusichern, dass Veränderungen nicht das Ergebnis natürlicher Entwicklungsvorgänge sind. Die (Studien-)Teilnehmer sollten den beiden Gruppen (Intervention, Kontrolle) dabei optimalerweise nach dem Zufallsprinzip zugewiesen werden, da auf diese Weise am besten vermieden werden kann, dass Ergebnisse auf vorab bestehende Gruppenunterschiede zurückzuführen sind. Kann so nicht vorgegangen werden, sind die Gruppen doch nach Möglichkeit zu parallelisieren (zu »matchen«). Es ist dann auch auf jeden Fall eine Prätestung vorzunehmen, um Gruppenunterschiede auf den erhobenen Maßen auszuschließen oder diese zumindest anschließend in den Auswertungen berücksichtigen zu können. Nur wenn methodische Standards eingehalten werden, können anschließend gültige Schlüsse über die Wirksamkeit eines Interventionsprogramms gezogen werden.

In Anbetracht der Vielzahl verschiedener Aspekte, auf die Förderprogramme im familiären Rahmen gerichtet sein können (vgl. Abschnitt 2), ist des Weiteren die Auswahl geeigneter Effektmaße für eine zusammenfassende Analyse überlegt zu treffen. Im Bereich der Lesekompetenzforschung beziehen sich Evaluationsstudien beispielsweise auf verschiedene (Teil-)Kompetenzen (vgl. Overett & Donald 1998), auf elterliches Verhalten in Bezug auf das Lesen (vgl. Morrow & Young 1997) sowie auf die Eltern-Kind-Interaktion während des Leseprozesses (vgl. Neuman & Gallagher 1994). Wenn man bedenkt, dass sowohl elterliches Verhalten als auch die Eltern-Kind-Interaktion letztendlich auf die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen des Kindes ausgerichtet sind, erscheint es sinnvoll, die Aufmerksamkeit bezüglich der Effektivitätsüberprüfung direkt auf die Lesekompetenz des Kindes bzw. deren zentraler Voraussetzungen zu richten.

In vorangegangenen Übersichtsarbeiten wurde Lesekompetenz als Zielvariable zumeist in Form einer einheitlichen, undifferenzierten Zusammenstellung von Variablen betrachtet. Allerdings handelt es sich bei Lesekompetenz nicht um ein homogenes Konstrukt sondern um eine Reihe von Teilkomponenten und verschiedenen relevanten Voraussetzungen. Eine sinnvolle Differenzierung ist unseres Erachtens die Unterscheidung von zeichen-/kodebezogenen Fertigkeiten (code-related skills) und verständnisbezogenen Fertigkeiten (comprehension-related skills). Erstere hängen mit der Beherrschung des Zeichenkodes einer Sprache zusammen (vgl. Storch & Whitehurst 2002). Die verständnisbezogenen Fertigkeiten beziehen sich dagegen auf das Verständnis schriftlicher Abhandlungen. Da diese Fähigkeiten nicht immer durch die gleichen Prozesse gesteuert werden, sich teilweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickeln und dementsprechend auch in verschiedenen Altersgruppen unterschiedliche Relevanz als Förderziele haben, sollte eine zusammenfassende Analyse zur Wirksamkeit familiärer Leseförderprogramme diese Unterschiede berücksichtigen und die Effekte der Programme auf kodebezogene und verständnisbezogene Fertigkeiten separat analysieren.

Ebenso wichtig wie die Überprüfung der Effektivität der Interventionsprogramme an sich ist die Untersuchung von Faktoren, die Einfluss auf die Wirksamkeit der Interventionen haben. Variablen, die das Ergebnis einer Evaluationsstudie mitbestimmen - zunächst unabhängig von Aspekten des Programms - sind Charakteristika der Studie selbst: z.B. auf welche Weise die

Stichprobe zusammengestellt wurde, ob eine Prätestung durchgeführt wurde oder wie groß die untersuchte Stichprobe ist. Daneben kann die Effektivität des Programms u.a. von folgenden inhaltlichen und praktischen Programmkennzeichen moderiert werden: die Altersgruppe, auf die das Programm zugeschnitten ist, der inhaltliche Schwerpunkt des Programms, der Ausbildungsgrad der Projektmitarbeiter, die Mittel und Verfahren, mit deren Hilfe das Programm durchgeführt wird, der Ort, an dem die Schulungs- und Übungsaktivitäten stattfinden, sowie die Dauer der Intervention.

Unter Beachtung dieser Erkenntnisse und Überlegungen konnten zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits eine Reihe vorläufiger Analysen durchgeführt werden. Die Grundlage dieser Analysen sind 19 Studien, welche aus einer Suche in den Online-Datenbanken ERIC und PsycInfo resultierten. Folgende Gruppen von Suchbegriffen wurden verwendet: (i) program, intervention and training; (ii) home, family and parents; and (iii) literacy and reading. Dabei war die Suche bisher auf Publikationen zwischen 1997 und 2007 in peer reviewed Zeitschriften beschränkt. Die 2752 Treffer wurden gesichtet und anhand eines Katalogs von Einschluss- bzw. Ausschlusskriterien beurteilt:

- Die Studie evaluiert die Effektivität eines familiären Leseförderprogramms.
- Bei den Teilnehmer/innen handelt es sich dem Alter nach um Kindergarten-/Vorschulkinder oder Grundschulkinder.
- Die Studie basiert auf dem Vergleich einer Programm-/Experimentalgruppe und einer Kontrollgruppe, die kein Training erhält.
- Es werden Effektstärken berichtet (Cohens d) oder Informationen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Ergebnisse statistischer Tests), auf deren Basis Effektstärken berechnet werden können.
- Die verwendeten Effektmaße waren objektive Indikatoren (d.h. Tests) von kodebasierten oder verständnisbezogenen Fähigkeiten im Bereich der Lesekompetenz.
- Die Gesamtstichprobe bestand aus mindestens 10 Teilnehmer/innen.
- Die Studie war nicht auf spezifische Zielgruppen ausgerichtet, wie z.B. Kinder mit klassifizierbaren psychischen Störungen oder bestimmten Lernproblemen.

Nach Anwendung dieser Kriterien verblieben die genannten 19 Studien. Sie wurden unter Verwendung der Kategorien »Informationen über den Artikel«, »Forschungsdesign«, »Informationen über das Programm« und »Effekte des Programms« kodiert, um vergleichbare Angaben zu gewinnen. Wenn Effektstärken nicht gegeben waren, wurden diese berechnet. Beinhaltete eine Studie mehrere Maße für die Bereiche kodebezogene Fertigkeiten bzw. verständnisbezogene Fertigkeiten, wurden diese zu jeweils einem Maß aggregiert und erst dann den Berechnungen zugeführt. Um übermäßige Einflüsse kleiner Stichproben auf das Gesamtergebnis zu vermeiden, wurden die Effektstärken in Abhängigkeit von der Stichprobengröße gewichtet. Auf der Basis des entstandenen Datensatzes konnten nun Kennwerte für den Einfluss der Leseförderprogramme auf die zwei betrachteten Effektmaße errechnet werden: Die mittlere gewichtete Effektstärke für kodebezogene und für verständnisbezogene Maße betrug jeweils Cohens $d=.33$. Dies entspricht einem kleinen bis mittleren positiven Effekt der Programme auf die Lesekompetenz der Kinder. Weiterführende Analysen ergaben, dass die Unterschiede zwischen den Effektgrößen der einzelnen Studien nicht allein Folge unsystematischer Messfehler sind, sondern auch auf systematisch wirkende Einflussgrößen zurückgehen. Eine moderierende Größe scheint dabei die Art bzw. Qualität der Stichprobenziehung zu sein. Weitere Einflussfaktoren aus dem Bereich der inhaltlichen und praktischen Aspekte der Programme, die in den weiteren Analysen untersucht werden sollen, sind die Zielaltersgruppe, der Ausbildungsgrad der Programmmitarbeiter, die Mittel und Verfahren, mit deren Hilfe das Programm durchgeführt wird sowie die Dauer der Intervention. Wie die Auswirkungen und das Zusammenspiel der moderierenden Faktoren tatsächlich gestaltet sind, müssen die aktuell laufenden, umfassenden Analysen zeigen, die auf einer größeren Anzahl zugrunde liegender Interventionsstudien beruhen.

Literatur

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). Förderung von Lesekompetenz - Ein Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.). *Soziale Ungleichheiten* (S.183-198). Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 2).
- Christenson, S.L., Hurley, C.M., Sheridan, S.M. & Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School Psychology Review*, 26, 111-130.
- Crimm, J. A. (1992). Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Elley, W.B. (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in 32 school systems*. Oxford, England: Pergamon.
- Erion, J. (2006). Parent Tutoring: A Meta-Analysis. *Education and Treatment of Children*, 29(1), 79-106.
- Fishel, M. & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20, 371-402.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. & Porche, M.V. (2000). Project EASE: the effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Kagitçibasi, C. (1999). Empowering parents and children: The case of the Turkish Early Enrichment Project. In L. Eldering & P.P.M. Leseman (Eds.), *Effective early education: Cross-cultural perspectives* (pp. 235-258). New York: Falmer.
- Mattingly, D.J., Prislín, R., McKenzie, T.L., Rodriguez, J.L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72, 549-576.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.
- McElvany, N. & Artelt, C. (2007). Das Berliner Eltern-Kind Leseprogramm: Konzeption und Effekte. *Psychologie in Unterricht und Erziehung*, 312-330.
- McElvany, N. & van Steensel, R. (in preparation). Potentials and challenges of home-based literacy interventions: The question of implementation quality.
- McNeal, R.B. Jr. (1999). Parental involvement as social capital. Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 177-144.
- Morrow, L.M. & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89, 736-742.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- National Education Goals Panel (1995). Improving education through family-school-community partnerships. Executive Summary to the 1995 National Education Goals Report. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neuman, S.B. & Gallagher, P. (1994). Joining together in literacy learning: teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly*, 29, 383-401.
- NICHD (2000). Report of the National Reading Panel: »Teaching children to read«. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OECD (2001). Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. Paris: OECD Publications.
- Overett, J. & Donald, D. (1998). Paired reading: Effects of a parent involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 347-356.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Rasinski, T. & Stevenson, B. (2005). The effects of Fast Start Reading: a fluency-based home involvement reading program, on the reading Achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26, 109-125.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A.G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzept für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 856-875.
- Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Snow, C., Burns, M.S. & Griffin, P. (Eds.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, D.C.: National Academy Press.
- van Steensel, R. (2006). Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid [Preschool/early school activities and literacy development]. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- van Tuijl, C., Leseman, P.P.M. & Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 148-159.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, CA: Harvard University Press.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Zellman, G.L. & Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, 370-380.

Autorenhinweis

Die Autorinnen und der Autor danken herzlich Herrn Prof. Dr. Baumert, Frau C. Rjosk und Frau M. Meermann für Hinweise und Kommentare zu einer früheren Version dieses Artikels, Frau S. Herppich für die wertvolle Unterstützung bei den Auswertungen, der Präsentation und der Manuskripterstellung sowie dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, und der Universität Tilburg für die Ermöglichung der Durchführung der Studien und Frau Prof. Dr. C. Artelt für wissenschaftlichen Rat in Bezug auf das Berliner Eltern-Kind Leseprogramm.



Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb

Ergebnisse aus einem Förder- und Forschungsprojekt¹

Rüdiger-Philipp Rackwitz

Die Einsicht in die Graphem-Phonem-Beziehung unserer Schrift ist für den Schriftspracherwerb von zentraler Bedeutung. Ohne diese Einsicht und ohne die alphabetische Phase zu durchlaufen, in der Wörter lautgerecht geschrieben werden, ist der Weg hin zur kompetenten Nutzung unseres Schriftsystems nur schwer möglich. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in zahlreichen Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs wider (Frith 1985, Günther 1986, Brügelmann/Brinkmann 1994, Scheerer-Neumann 1998, Spitta 1998, Valtin 2000, May 2002a), in denen auf der alphabetischen Phase, Stufe oder Strategie alle weiteren Schritte in der orthografischen Entwicklung aufbauen.

In einem Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) der Universität Ulm wurde deshalb untersucht, wie sich bei Erstklässlern, die nach einem halben Jahr regulären Schulunterrichts die alphabetische Strategie (May 2002a) gar nicht oder nur unzureichend beherrschten, eine schriftspezifische Förderung in einer offenen Lernumgebung auf die Entwicklung des Schriftspracherwerbs auswirkt.

Das Interesse der Gmünder Arbeitsgruppe² bestand darin, herauszufinden, ob bereits eine relativ kurzfristige Förderung die Rechtschreibkompetenz der Kinder gegenüber einer Kontrollgruppe ohne zusätzliche Förderung wesentlich verbessern kann, ob sich die Einsicht der Kinder in die alphabetische Struktur unserer Schrift deutlich weiter entwickeln würde und

1 Der Bericht greift Teile der Publikation von Brinkmann/Rackwitz/Wespe (2006) auf und ergänzt sie um weitere Ergebnisse aus dem Förder- und Forschungsprojekt.

2 Mit Erika Brinkmann, Claudia Crämer, Rüdiger-Philipp Rackwitz und Manfred Wespe.

ob eine schriftgestützte Förderung auch Auswirkungen auf die phonologische Bewusstheit hat, die als wichtige Vorläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs diskutiert wird (Walter 2002, Brügelmann 2005).

Die Arbeitsgruppe des ZNL³ ging der Frage nach, ob sich bei diesen Kindern bei bestimmten Teilleistungen, die als Basiskompetenzen für das Lesen- und Schreibenlernen diskutiert werden (visuelle und auditive Wahrnehmung, phonologisches Arbeitsgedächtnis, phonologische Bewusstheit usw.), bestimmte Muster finden, mit deren Hilfe sich die Lernschwierigkeiten der Kinder bis dahin erklären lassen könnten.⁴

Stichprobenziehung - Gruppencharakteristika

Die Studie wurde als Zweigruppenplan mit einer Förder- und Kontrollgruppe jeweils mit einem Vor- und Nachtest durchgeführt. Für die Zusammenstellung der beiden Gruppen wurde gegen Ende des ersten Schulhalbjahres im Februar 2005 an 17 Grundschulen in Schwäbisch Gmünd und Umgebung mit rund 700 Erstklässlern als Screeningverfahren das »Neun-Wörter-Diktat« (Brügelmann 1994) durchgeführt, mit dem der Stand der Rechtschreibentwicklung eingeschätzt werden kann. Rund 100 Kinder, die Schwierigkeiten bei der Verschriftung von Wörtern mit Hilfe der alphabetischen Strategie (vgl. May 2002a) zeigten, wurden im März 2005 (Messzeitpunkt t1) von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd mit der standardisierten und normierten »Hamburger Schreibprobe Mitte Klasse 1« (HSP 1+) von May (2002a und b) getestet. Rund 50 Kinder, die bezüglich der Graphemtreffer einen Prozentrang von 18⁵ oder weniger erreichten, galten als besonders rechtschreibschwach und sollten an der Studie und der Förderung teilnehmen.

Ein Teil der Kinder kam aus eher ländlichen Gegenden im nahen Umkreis von Schwäbisch Gmünd, ein Teil besuchte städtische, zentrumsnahe Schulen. 32,5 Prozent hatten eine andere Muttersprache als Deutsch. Mit den

3 Mit Claudia Steinbrink, Katrin Vogt und Simone Schwanda.

4 Die Veröffentlichung der Ergebnisse bereitet die Arbeitsgruppe des ZNL im Moment vor.

5 Ein Prozentrang von 18 oder weniger entspricht rund einer Standardabweichung vom Durchschnitt der Eichstichprobe, ein übliches formal-statistisches Maß für »unterdurchschnittliche Leistungen«.

Kindern wurde unter Leitung der Arbeitsgruppe aus dem ZNL der Diagnostische Lesetest zur Frühdiagnose (DLF-1) sowie der Grundintelligenztest CFT-1 durchgeführt. Um jene Kompetenzen zu erheben, die vermutlich die Entwicklung des Schriftspracherwerbs beeinflussen, wurden für die Lautdiskrimination der Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD), für die visuelle Wahrnehmung der Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung (FEW)⁶, für die phonologische Bewusstheit der BAKO 1-4 zur Erfassung der Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen und für das phonologische Arbeitsgedächtnis der Mottier-Test sowie der Zahlenfolgegedächtnistest (ZFGT) aus dem Psycholinguistischen Entwicklungstest (PET) durchgeführt.

Bei der Zusammenstellung der Förder- und Kontrollgruppe musste beachtet werden, wo die Kinder wohnten und welche Schulen sie besuchten, um mehrere Kleingruppen zu bilden, mit denen an verschiedenen Schulen nachmittags wohnortnah die Förderung durchgeführt werden sollte, weshalb die Studie als quasiexperimentelle Untersuchung einzustufen ist. Durch die Zuteilung nach geografischen Gesichtspunkten war es auch nicht möglich, eventuelle Einflüsse der erhobenen Teilleistungen, der Intelligenz, des Geschlechts, der Muttersprache und der Verständigung durch Parallelisierung der Gruppen konstant zu halten⁷. So zeigte sich bei der Überprüfung der Förder- und Kontrollgruppe auf Gleichheit⁸, dass der Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Verteilung des Geschlechts - in der Fördergruppe mehr Jungen ($N = 15$), in der Kontrollgruppe mehr Mädchen

6 Um die Ergebnisse aus dem FEW im Folgenden auch für statistische Verfahren heranziehen zu können, die Intervallskalierung verlangen, wurden den aus dem FEW-Handbuch ermittelten ordinalskalierten Prozentrangwerten die entsprechenden z-Werte zugeordnet und aus diesen intervallskalierte T-Werte berechnet (vgl. Lienert/Raatz 1994, S. 287f. u. 293f.).

7 Aufgrund der zahlreichen erhobenen Variablen und der relativ kleinen Stichprobe wäre dies aber auch nur schwer möglich gewesen, wie sich bei der Auswertung der Daten bei dem Versuch zeigte, geeignete Paare für eine Matching-Prozedur zu finden, um den Einfluss der Variablen zu kontrollieren.

8 Nach Bortz (2005, S.122) wurde das Signifikanzniveau auf 20 Prozent ($p < .2$) festgelegt, um Gleichheit oder Verschiedenheit der Förder- und Kontrollgruppe hinsichtlich einer Variablen zu beurteilen.

($N = 14$) - statistisch hochsignifikant mit $\chi^2 (1, N = 40) = 8.12, p < .01$ war (vgl. Tabelle 1). Außerdem schnitt die Fördergruppe sowohl in der HSP 1+ zum Messzeitpunkt t1 mit $t(37) = -2.27, p < .05$, als auch bei der visuellen Wahrnehmung mit $t(37) = -3.78, p < .05$ signifikant schwächer ab als die Kontrollgruppe. Dagegen war sie im Intelligenztest CFT-1 mit $t(38) = 1.375, p < .2$ signifikant stärker als die Kontrollgruppe. Bezüglich der Muttersprache und der Erstsprache sowie der übrigen Testergebnisse gab es dagegen keine Unterschiede zwischen Förder- und Kontrollgruppe, deren Signifikanzniveau im t-Test die Schwelle von $p < .2$ unterschritt (vgl. Tabelle 2).

Die Förderung nach dem Spracherfahrungsansatz

Die Förderung dauerte netto 12 Wochen (unterbrochen durch Schulferien) und fand einmal pro Woche nachmittags für zwei Zeitstunden zusätzlich zum Unterricht statt. Sie wurde von Studierenden⁹ der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd durchgeführt, die darauf in einem Kompaktseminar vorbereitet und während der Förderung in einem Seminar begleitet wurden.

Die einzelnen Förderkleingruppen setzten sich im Schnitt aus jeweils fünf bis acht Kindern zusammen. Drei bis fünf Studierende teilten sich die Aufgaben der eigenverantwortlichen Planung und Durchführung der Förderung, wobei der Schwerpunkt während der Fördernachmittage neben der Betreuung und Unterstützung auf der Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklungen der Kinder lag¹⁰.

9 Daniela Bühlmaier, Kathrin Dahncke, Sabine Engelhardt, Alexandra Funk, Fabian Günthner, Carolin Hachtel, Cordula Hartmann, Caroline Humplik, Friederike Kaiser, Verena Keller, Stefanie Kügler, Nicoletta Müller, Sabrina Pils, Lena Pirs, Rüdiger-Philipp Rackwitz, Sandra Schöps, Sonja Schultz, Anne Soravia, Johanna Sigmund, Nina Stein, Daniela Vorgerd, Bettina Zehnich.

10 Daraus entstanden mehrere Einzelfallstudien, die in wissenschaftlichen Hausarbeiten für das 1. Staatsexamen beschrieben wurden.

* Zu Tabelle 1:
Die Häufigkeitsverteilung zwischen den Gruppen weicht auf dem Niveau von 0,2 (2-seitig) signifikant voneinander ab.

* Zu Tabelle 2:
Der Mittelwertsunterschied ist auf dem Niveau von 0,2 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 1		Zusammensetzung Förder- und Kontrollgruppe: Geschlecht, Muttersprache, Verständigung					
	Gesamtgruppe		Fördergruppe		Kontrollgruppe		Signifikanz 2-seitig
Teilnehmer	40	100,0%	20	100,0%	20	100,0%	
Geschlecht							
männlich	21	52,5%	15	75,0%	6	30,0%	p = .004(*)
weiblich	19	47,5%	5	25,0%	14	70,0%	asymptotisch
Muttersprache							
deutsch	27	70,0%	12	60,0%	15	75,0%	p = .31
andere	12	30,0%	8	40,0%	5	25,0%	asymptotisch
Erstsprache							
deutsch	38	97,5%	20	100,0%	19	95,5%	p = .31
andere	1	2,5%	0	0,0%	1	5,0%	asymptotisch

Tabelle 2		Zusammensetzung Förder- und Kontrollgruppe: Ergebnisse der Tests zu Messzeitpunkt t1 (Rohwerte und T-Werte)					
TEST		N	MW	SD	min	max	Signifikanz 2-seitig
HSP t1	Fördergruppe	20	13,30	5,23	6	22	
Rohwert	Kontrollgruppe	19	16,84	4,46	8	23	p = .029(*)
	Gesamt	39	15,03	5,13	1	13	
BAKO t1	Fördergruppe	19	6,68	4,67	0	17	
Rohwert	Kontrollgruppe	19	7,53	4,68	1	19	p = .58
	Gesamt	38	7,11	4,63	0	19	
CFT	Fördergruppe	20	51,00	10,10	32	80	
T-Wert	Kontrollgruppe	20	46,50	10,60	28	69	p = .177(*)
	Gesamt	40	48,75	10,47	28	80	
DLF	Fördergruppe	20	11,50	4,63	1	19	
Rohwert	Kontrollgruppe	20	11,75	5,37	1	19	p = .88
	Gesamt	40	11,63	4,95	1	19	
DLF	Fördergruppe	20	15,00	4,48	5	19	
Rohwert	Kontrollgruppe	20	15,05	4,82	2	19	p = .97
	Gesamt	40	15,03	4,59	2	19	
Mottier-Test	Fördergruppe	20	19,95	4,81	13	30	
	Kontrollgruppe	20	19,00	4,83	9	27	p = .54
	Gesamt	40	19,48	4,78	9	30	
ZFGT	Fördergruppe	20	35,20	17,52	0	73	
T-Wert	Kontrollgruppe	20	39,30	15,44	0	69	p = .44
	Gesamt	40	37,25	16,43	0	73	
H-LAD	Fördergruppe	18	29,94	10,83	14	45	
Rohwert	Kontrollgruppe	20	27,50	9,47	9	48	p = .46
gesamt	Gesamt	38	28,66	10,07	9	48	

Die Förderung nach dem Spracherfahrungsansatz (Brügelmann 2000, Brügelmann/Brinkmann 1998) fand in einer offenen aber strukturierten Lernumgebung statt, in der die Kinder im Wesentlichen selbst entscheiden und wählen konnten, mit welchen Angeboten sie sich beschäftigen wollten. Die Struktur der Angebote orientierte sich dabei an den »Vier Säulen« des Schriftspracherwerbs (Brügelmann/Brinkmann 1998), d.h. dem freien Schreiben eigener Texte, dem gemeinsamen (Vor-)Lesen von Kinderliteratur, der systematischen Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren sowie dem Aufbau und der Sicherung eines Grundwortschatzes. Letztere »Säule« wurde aufgrund der üblichen Wortschatzübungen im regulären Schulunterricht allerdings ausgeblendet. Schwerpunkt und Ziel der Förderung lagen vielmehr darauf, die Kinder, die nach einem halben Jahr Schulunterricht die alphabetische Strategie nur unzureichend oder gar nicht beherrschten, für das Lesen und Schreiben zu motivieren, ihnen zu zeigen, wofür Schrift und Schreiben nützlich sind, wie Schrift »technisch« funktioniert und zu vermitteln, dass auch sie beim Umgang mit Schrift erfolgreich sein können. Um dies zu ermöglichen, wurden die einzelnen Förderkleingruppen mit umfangreichen Materialien sowie zahlreichen (Bilder-)Büchern zu verschiedenen Themen (Geschichten und Sachbücher) ausgestattet. So gab es vielfältige Angebote zum funktionalen und adressatenbezogenen Schreiben (mit und ohne Anlauttabelle), wie z.B. Briefe schreiben (meist an eine fiktive literarische Person, die aber auch antwortete), Notizen machen, Bilder beschriften und kommentieren sowie verschiedene Spiele und Materialien, die Einblicke in den Aufbau und die Funktion von Schrift ermöglichen (gezinktes Memory, Anlautspiele, Buchstabenstempel). In einer provisorisch eingerichteten Lesecke konnten die Kinder interessengeleitet Bücher auswählen, um darin zu blättern, allein oder gemeinsam zu lesen, sich vorlesen zu lassen, sich über das Gelesene auszutauschen und sich gegenseitig Bücher vorzustellen (vgl. Dahncke/Rackwitz 2007).

Neben der fachlichen Unterstützung und der Möglichkeit des Austauschs und der Diskussion über die Förderung in einem Begleitseminar an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd konnten die Studierenden auf der Suche nach spezifischen Förderangeboten für einzelne Kinder auf die »Ideen-Kiste« (Brinkmann/Brügelmann 1993) zurückgreifen, einer strukturierten Sammlung von didaktischen Materialien und Beobachtungsaufgaben, der die »Didaktische Landkarte« (ebd.) zugrunde liegt.

Ergebnisse der Förderung

Nach Beendigung der ersten Förderphase (Mitte/Ende Juli 2005) wurden die Rechtschreibkompetenz mit der Hamburger Schreibprobe (HSP 1+) sowie die phonologische Bewusstheit mit dem BAKO 1-4 erhoben. Von den rund 50 Kindern, aus denen sich die Förder- und Kontrollgruppe ursprünglich zusammensetzte, gingen die Daten von jeweils 20 Kindern je Gruppe in die statistische Auswertung ein. Vereinzelt hatten Eltern der weiteren Teilnahme ihrer Kinder an dem Projekt widersprochen und ein paar Kinder hatten weniger als sieben von zwölf Förderterminen wahrgenommen (Ausschlusskriterium). Krankheitsbedingt konnte in der Kontrollgruppe nur mit 19 von insgesamt 20 Kindern die HSP 1+ durchgeführt werden. Beim BAKO 1-4 liegen nur von jeweils 19 Kindern Daten zu Messzeitpunkt t1 vor.

Während die Fördergruppe in der HSP 1+ nach der Förderung einen mittleren Zugewinn von 8.40 T-Werte zu verzeichnen hatte, konnte die Kontrollgruppe ihr Ergebnis im Mittel um lediglich einen T-Wert steigern. Auch im BAKO 1-4 (phonologische Bewusstheit) konnte die Fördergruppe stärker zulegen als die Kontrollgruppe, wobei das Ausmaß des Zugewinns nicht so groß war wie bei der Rechtschreibleistung (vgl. Tabelle 3). In der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte sich für die Ergebnisse in der HSP 1+ ein hochsignifikanter Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt mit $F(1, 37) = 11.65, p < .01$ sowie ein signifikanter Interaktionseffekt für Messzeitpunkt und Gruppe mit $F(1, 37) = 7.22, p < .05$ (vgl. Abb. 1 umseitig). Für die Testergebnisse im BAKO 1-4 sind ein hochsignifikanter Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt mit $F(1, 36) = 14.27, p < .01$ zu verzeichnen, aber keine signifikanten Interaktionseffekte ($F(1, 36) = 0.57, n.s.$; vgl. Abb. 2 umseitig).

Tabelle 3		Ergebnisse HSP 1+, BAKO 1-4 in T-Werten zu Messzeitpunkt t1 und t2						
Gruppe		HSP 1+ T-Werte			BAKO 1-4 T-Werte			
		Messzeit-	Messzeit-	Zugewinn	Messzeit-	Messzeit-	Zugewinn	
		punkt t1	punkt t2	t2 - t1	punkt t1	punkt t2	t2 - t1	
Förder- gruppe	M	35,55	43,95	8,40	30,26	35,35	5,37	
	SD	3,14	9,30	8,98	6,93	9,32	7,73	
	N	20	20	20	19	20	19	
Kontroll- gruppe	M	37,53	38,53	1,00	31,79	35,40	3,95	
	SD	2,65	8,24	8,17	6,31	6,16	7,47	
	N	19	19	19	19	20	19	

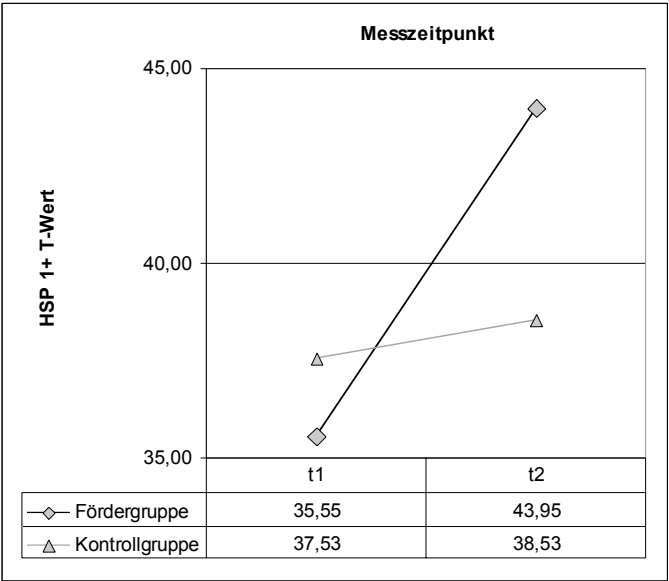


Abb. 1:
HSP 1+ T-Werte
zu Messzeitpunkt
t1 und t2

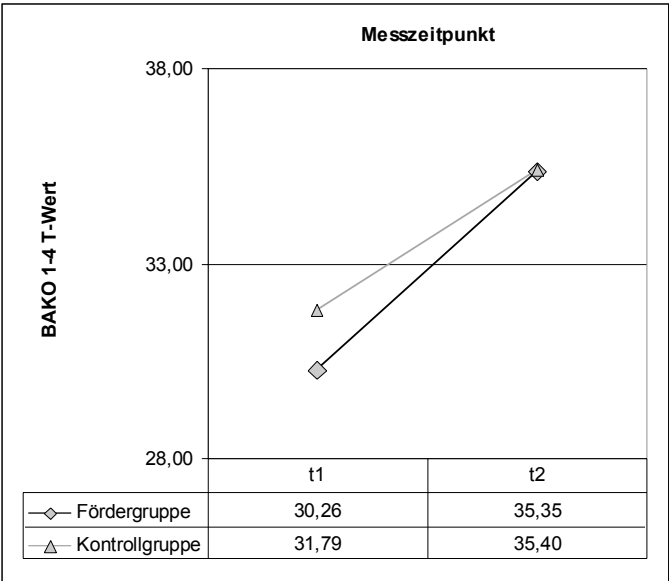


Abb. 2:
BAKO 1-4 T-Werte
zu Messzeitpunkt
t1 und t2

Nachgeordnete t-Tests zur Analyse des Faktors Messzeitpunkt hatten zum Ergebnis, dass die Fördergruppe nach der Förderung in der HSP 1+ im Mittel hochsignifikant bessere Ergebnisse erzielte als vor der Förderung ($F(19) = -4.18, p < .01$), mit einem überaus großen Effekt von $d' = .94^{11}$. Auch im BAKO 1-4 hatte sie hochsignifikante Zugewinne mit $F(18) = -3.03, p < .01$ zu verzeichnen, mit einem mittleren bis hohen Effekt von $d' = .69$. Bei der Kontrollgruppe blieb der geringe Zuwachs in der HSP 1+ hingegen insignifikant, jedoch konnte auch die Kontrollgruppe einen signifikanten Zugewinn bezüglich der phonologischen Bewusstheit im BAKO 1-4 mit $F(18) = -2.30, p < .05$ und einem mittleren Effekt von $d' = .53$ verbuchen.

Die Analyse der einzelnen Zugewinne ergab, dass in der Fördergruppe nur zwei Kinder (10 Prozent) im Nachtest schlechtere Ergebnisse in der HSP 1+ hatten als vor der Förderung. Bei einem Kind blieb das Ergebnis gleich, 17 Kinder (85 Prozent) konnten ihr Ergebnis verbessern, wobei 9 Kinder (45 Prozent) unter einem T-Wert von 41 (Prozentrang 18 => Auswahlkriterium) blieben. In der Kontrollgruppe hingegen verschlechterten sich bei 10 Kindern (52.6 Prozent) die Werte in der HSP 1+ im Nachtest im Vergleich zum Vortest, acht Kinder (42 Prozent) konnten ihr Ergebnis verbessern. Dieser Unterschied zwischen Förder- und Kontrollgruppe ist statistisch signifikant mit $\chi^2(2, N = 39) = 8.55, p < .05$ (vgl. Tabelle 4a).

Tabelle 4a	HSP 1+ Ergebnisse zu t2 in Relation zu t1						
HSP 1+ T-Wert	Gesamtgruppe		Fördergruppe		Kontrollgruppe		Signifikanz
t2 relativ zu t1							2-seitig
verbessert	25	64,0%	17	85,0%	8	42,1%	p = .014(*) asymptotisch
gleich	2	5,1%	1	5,0%	1	5,3%	
verschlechtert	12	30,8%	2	10,0%	10	52,6%	n.s. (p < .1) asymptotisch
T-Wert > 41	27	69,2%	12	60,0%	6	32,6%	
T-Wert ≤ 41	12	30,8%	8	40,0%	13	68,4%	

* Die Häufigkeitsverteilung zwischen den Gruppen weicht auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant voneinander ab.

11 Cohens d' = Mittelwert-Fördergruppe - Mittelwert-Kontrollgruppe/
gemeinsame Standardabweichung

Im BAKO 1-4 schnitten die Förder- und die Kontrollgruppe nahezu identisch ab ($\chi^2(2, N = 38) = .343$, n.s.), in beiden Gruppen konnten jeweils über die Hälfte der Kinder (68,4 Prozent) ihr Ergebnis von Messzeitpunkt t1 zu t2 verbessern. Trotzdem blieben die Ergebnisse nach der Förderung in beiden Gruppen mehrheitlich unter einem T-Wert von 40, d.h. im unterdurchschnittlichen Bereich (vgl. Tabelle 4b). Einfaktorielle Varianzanalysen mit den unab-

Tabelle 4b	BAKO 1-4 Ergebnisse zu t2 in Relation zu t1						
BAKO 1-4 Werte	Gesamtgruppe		Fördergruppe		Kontrollgruppe		Signifikanz
t2 relativ							2-seitig
zu t1	38	100,0%	19	100,0%	19	100,0%	
verbessert	26	68,4%	13	68,4%	13	68,4%	n.s. ($p < 1.0$)
gleich	5	13,2%	2	10,5%	3	15,8%	asymptotisch
verschlechtert	7	18,4%	4	21,1%	3	15,8%	
T-Wert > 40	13	34,2%	8	42,1%	5	26,3%	n.s. ($p < .5$)
T-Wert ≤ 40	25	65,8%	11	57,9%	14	73,7%	

* Die Häufigkeitsverteilung zwischen den Gruppen weicht auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant voneinander ab.

hängigen Variablen »besuchte Förderkleingruppe« und »besuchte Schule« sowie den abhängigen Variablen Zugewinn in der HSP 1+ bzw. im BAKO 1-4, zeigten, dass es einen statistischen Zusammenhang weder in der Fördergruppe zwischen der besuchten Förderkleingruppe und/oder der besuchten Schule und den Zugewinnen in der HSP 1+ bzw. im BAKO 1-4 gab, noch in der Kontrollgruppe zwischen der besuchten Schule und den Zugewinnen in der HSP 1+ und im BAKO 1-4. Darüber hinaus fand sich in der Fördergruppe keine signifikante Korrelation zwischen der Anzahl der wahrgenommenen Fördertermine ($M = 10.68$, $SD = 1.77$, $min = 7$, $max = 12$, Median & Modus = 12) und dem Zugewinn in der HSP 1+ bzw. dem Zugewinn im BAKO 1-4.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen der für den Schriftspracherwerb als besonders wichtig erachteten phonologischen Bewusstheit (BAKO 1-4) und der Rechtschreibkompetenz (HSP 1+) fanden sich in der Gesamtgruppe zu Messzeitpunkt t1 keine signifikanten Zusammenhänge mit den Ergebnissen aus der HSP 1+ zu Messzeitpunkt t1 und t2. Allerdings korrelieren die Ergebnisse in der HSP 1+ zu Messzeitpunkt t2 signifikant mit den Ergebnissen im BAKO 1-4 zu t2 mit $r(37) = .391$, $p < .05$. Betrachtet man die

in der HSP 1+ zu Messzeitpunkt t2 und dem Abschneiden im BAKO 1-4 zu t2 Gruppen im Einzelnen, tritt der Zusammenhang zwischen dem Abschneiden in der Fördergruppe mit $r(18) = .566$, $p < .01$ noch stärker hervor als in der Gesamtgruppe. In der Kontrollgruppe gab es dagegen keine Zusammenhänge zwischen dem Abschneiden im BAKO 1-4 und dem Abschneiden in der HSP 1+ zu Messzeitpunkt t1 oder t2 (vgl. Tabellen 5a bis c).

Tabelle 5a HSP 1+ BAKO 1-4 Korrelationen Gesamtgruppe					
	HSP t1	BAKO t1	HSP t2	BAKO t2	
	T-Wert	T-Wert	T-Wert	T-Wert	
HSP t1 T-Wert	1	,271	,112	,336(*)	Produkt-Moment Korrelation, Signifikanz (2-seitig)
Signifikanzniveau	.	,104	,498	,036	
N	39	37	39	39	
BAKO t1 T-Wert	,271	1	,208	,470(**)	* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
Signifikanzniveau	,104	.	,216	,003	
N	37	38	37	38	
HSP t2 T-Wert	,112	,208	1	,391(*)	** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
Signifikanzniveau	,498	,216	.	,014	
N	39	37	39	39	
BAKO t2 T-Wert	,336(*)	,470(**)	,391(*)	1	
Signifikanzniveau	,036	,003	,014	.	
N	39	38	39	40	

Tabelle 5b HSP 1+ BAKO 1-4 Korrelationen Fördergruppe					
	HSP t1	BAKO t1	HSP t2	BAKO t2	
	T-Wert	T-Wert	T-Wert	T-Wert	
HSP t1 T-Wert	1	,440	,270	,378	Produkt-Moment Korrelation, Signifikanz (2-seitig)
Signifikanzniveau	.	,060	,250	,100	
N	20	19	20	20	
BAKO t1 T-Wert	,440	1	,450	,596(**)	* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
Signifikanzniveau	,060	.	,053	,007	
N	19	19	19	19	
HSP t2 T-Wert	,270	,450	1	,566(**)	** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
Signifikanzniveau	,250	,053	.	,009	
N	20	19	20	20	
BAKO t2 T-Wert	,378	,596(**)	,566(**)	1	
Signifikanzniveau	,100	,007	,009	.	
N	20	19	20	20	

Tabelle 5c		HSP 1+ BAKO 1-4 Korrelationen Kontrollgruppe			
	HSP t1	BAKO t1	HSP t2	BAKO t2	
	T-Wert	T-Wert	T-Wert	T-Wert	
HSP t1 T-Wert	1	-,037	,185	,296	
Signifikanzniveau	.	,883	,449	,219	Produkt-Moment Korrelation,
N	19	18	19	19	Signifikanz (2-seitig)
BAKO t1 T-Wert	-,037	1	,004	,280	
Signifikanzniveau	,883	.	,986	,246	* Die Korrelation ist auf dem
N	18	19	18	19	Niveau von 0,05 (2-seitig)
HSP t2 T-Wert	,185	,004	1	,162	signifikant.
Signifikanzniveau	,449	,986	.	,507	
N	19	18	19	19	** Die Korrelation ist auf dem
BAKO t2 T-Wert	,296	,280	,162	1	Niveau von 0,01 (2-seitig)
Signifikanzniveau	,219	,246	,507	.	signifikant.
N	19	19	19	19	

Zusammenfassung und Diskussion

Die Fördergruppe war vor der Förderung im Rechtschreiben im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant schwächer, hatte aber nach der Förderung einen hochsignifikanten Zuwachs mit einem überaus großen Effekt an Rechtschreibkompetenz in der HSP 1+ zu verzeichnen, während die Kontrollgruppe ihre Rechtschreibkompetenz in der HSP 1+ im Mittel lediglich um einen T-Wert und insignifikant steigern konnte. Bei der phonologischen Bewusstheit startete die Fördergruppe ebenfalls etwas schwächer als die Kontrollgruppe, konnte aber auch hier einen hochsignifikanten Zuwachs mit einem mittleren bis großen Effekt verzeichnen, während der signifikante Zuwachs der Kontrollgruppe in der phonologischen Bewusstheit mit einer mittleren Effektstärke einherging.

Die Ergebnisse lassen nicht nur darauf schließen, dass die schriftspezifische Förderung in einer offenen Lernumgebung von nur 12 Wochen Dauer die Rechtschreibkompetenz nahezu aller geförderten Kinder - zum Teil erheblich - verbesserte, sondern analog auch die metasprachlichen Kompetenzen auf der Ebene der phonologischen Bewusstheit stärkte. Die weit verbreitete These, dass besonders die phonologische Bewusstheit eine zwingend notwendige Vorläuferfertigkeit eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs mit hoher Prädiktionskraft sei, hat sich für die untersuchten Gruppen nicht bestätigt (vgl. dazu auch die Kritik und Befunde von Andresen 1985; Brügelmann 1984 & 2005; Valtin 1984 & 2003, Walter 2002). Vielmehr zeigen die Befunde,

dass es einer isolierten Förderung der phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs nicht bedarf, sondern dass diese sogar durch den Schriftspracherwerb selbst gefördert und »nebenher« entwickelt werden kann, was bei der Fördergruppe besonders auf das lautgerechte Schreiben (alphabetische Strategie) mit und ohne Anlauttabelle zurückgeführt werden kann. Dafür sprechen auch die Befunde aus der Fördergruppe hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen phonologischer Bewusstheit und Rechtschreibkompetenz, der sich erst *nach* der schriftspezifischen Förderung auf mittlerem Niveau zeigte, sodass der phonologischen Bewusstheit hier keine Vorhersagekraft der Rechtschreibentwicklung zukommt. Dass auch die Kontrollgruppe ihre Werte in der phonologischen Bewusstheit im Gegensatz zur Rechtschreibkompetenz verbesserte, könnte auf Besonderheiten des Schulunterrichts zurückzuführen sein, die zwar Einsicht in die Lautstruktur der Schriftsprache auf der Leseebene vermitteln, aber das selbstständige Schreiben eher vernachlässigen. Obwohl die Ergebnisse aufgrund der Einschränkungen hinsichtlich der Zusammenstellung der Förder- und Kontrollgruppe (nicht randomisiert, nicht parallelisiert) nur unter Vorbehalt generalisierbar sind, zeigen sie deutlich, dass eine offene Lernumgebung, in der das freie und interessegeleitete Lesen und Schreiben im Vordergrund stehen, bereits auf frühen Entwicklungsstufen ein hohes Potenzial für die Förderung des Schriftspracherwerbs hat und auch lese- und (recht-)schreibschwache Kinder - auch mit Migrationshintergrund - von offenen Lernumgebungen profitieren können und keineswegs kleinschrittig an das Lesen und Schreiben herangeführt werden müssen (vgl. dazu auch die Befunde in der Literaturübersicht bei Brinkmann/Brügelmann 2006). Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass im Anschluss an die erste Förderphase die Kontrollgruppe ebenfalls in einer offenen Lernumgebung nach dem Spracherfahrungsansatz gefördert wurde, wobei die ursprüngliche Fördergruppe als Kontrollgruppe fungierte. Dabei konnte die geförderte Gruppe (vormals Kontrollgruppe) starke Zugewinne in der HSP 1+ verzeichnen, während sich die Kontrollgruppe (vorherige Fördergruppe) leicht steigerte. Allerdings waren die Gruppen aufgrund von Drop-Outs und damit einhergehenden ungleichen Verschiebungen in den Gruppengrößen nicht mehr mit den ursprünglichen beiden Gruppen vergleichbar, weshalb an dieser Stelle auf den Bericht der Ergebnisse im Einzelnen und eine statistische Auswertung der zweiten Förderphase verzichtet wurde.

Literatur

- Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (1993). *Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung »Offenheit mit Sicherheit«)*. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Brinkmann, E., Rackwitz, R.-Ph. & Wespel, M. (2006). *Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung. Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz*. In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.). *Legasthenie: Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten?* Berlin, 150-163.
- Brügelmann, H. (1994). *Von der Teilchen zur Wellentheorie. Kinder konstruieren Wörter und eigene Rechtschreibsysteme*. In H. Brügelmann & S. Richter. *Wie wir recht schreiben lernen*. CH-Lengwil, 102-108.
- Brügelmann, H. (2000). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. CH-Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. (2005). *Das Prognoserisiko von Risikoprosen - eine Chance für »Risikokinder«?* In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.). *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Berlin, 146-172.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). *Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung*. In H. Brügelmann & S. Richter. *Wie wir recht schreiben lernen*. CH-Lengwil, 44-52.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998). *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. CH-Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2006). *Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung*. http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Forschung/Zur_Leseforschung_Feb_07.pdf, Abruf: 26.9.2007.
- Brügelmann, H. & Hegelin, R. (1984). *Risikoprosen und Fallberichte zu Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs. Eine Sekundärauswertung der Längsschnittstudie »Voraussetzungen zum Erlernen des Lesens und Schreibens« von Horst Röhr (1978). Projekt »Kinder auf dem Weg zur Schrift«*. Bericht No. 13. FB12 der Universität Bremen.
- Brügelmann, H. & Richter, S. (Hg.) (1994). *Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- Dahncke, K. & Rackwitz, R.-Ph. (2007). *Freies Lesen auch für schwache Kinder*. In *Grundschule Deutsch*, H.13, 1, 10-13.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of development dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Hg.). *Surface Dyslexia*. London, 301-330.
- Günther, K.-B. (1986). *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In H. Brügelmann (Hg.). *ABC und Schriftsprache*. Konstanz, 32-54.
- Hofmann, B. & Sasse, A. (Hg.) (2005). *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hofmann, B. & Sasse, A. (Hg.) (2006). *Legasthenie: Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

- Küspert, P. (1998). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vor-schulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt: Peter Lang.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1994). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim, Basel: Beltz.
- Marx, P. & Weber, J. (2006). Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Neue Befunde zur prognostischen Validität des Bielefelder Screenings (BISC). In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20. Jg., H. 4, 251-259.
- May, P. (1990). Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hg.). Das Hirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude, 245-257.
- May, P. (1990). Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hg.) (1995). Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. »Auswahlband Theorie« der DGLS-Jahrbücher 1-5. CH-Lengwil: Libelle, 220-229.
- May, P. (2002a). HSP 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Hamburg: Verl. f. päd. Medien.
- May, P. (2002b). HSP 1+ zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Naegele, I.M. & Valtin, R. (Hg.) (1997). LRS in den Klassen 1-10. Bd. 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Naegele, I.M. & Valtin, R. (Hg.) (2000). LRS in den Klassen 1-10. Bd. 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G. (1986). Wortspezifisch: Ja - Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil 1: Rechtschreiben. In H. Brügelmann (Hg.) (1986). ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Faude: Konstanz, 171-185.
- Scheerer-Neumann, G. (1998). Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs - Wo stehen wir heute? In H. Balhorn u.a. (Hg.). Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a.M., Hamburg: Arbeitskreis Grundschule e.V., 54-62.
- Spitta, G. (1998). Schreibentwicklungstabelle. In Die Grundschulzeitschrift: Offener Sprachunterricht in der Grundschule. Sonderdruck Deutsch 1998, 28.
- Stock, C., Marx, P. & Schneider, W. (2003). BAKO 1-4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Göttingen: Beltz.
- Valtin, R. (1984). Awareness of Features and Functions of Language. In J. Downing & R. Valtin (Eds.). Language Awareness and Learning to Read. New York: Springer.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreiblernens. In R. Valtin (Hg.). Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 17-23.
- Valtin, R. (2003). Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 760-771.
- Walter, J. (2002). Differenzielle Effekte des Trainings des phonologischen Wissens auf das Lesen- und Schreibenlernen: Ergebnisse der international angelegten Meta-Analyse von Ehri et al. (2001). In Heilpädagogische Forschung, Bd. 28, H. 1, 38-49.
- Weber, J. (2003). Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Legasthenie. Verursachungsfaktoren und Fördermöglichkeiten. Hamburg: Kovac.



**Schriftspracherwerb und Analphabetismus
im Jugend- und Erwachsenenalter**

Lesen zum Schreiben, Schreiben zum Lesen

Integrative Konzepte zur Schriftlichkeitsförderung
in den Sekundarstufen und an der Hochschule¹

Ulf Abraham

1 Schriftlichkeitsförderung als pädagogische Herausforderung - der Sinn des Lesens und Schreibens in der Schule

Die Schriftlichkeit zu entdecken und zu erobern ist, wie Konrad Ehlich (1994, S.19) sagt, eine der größten Revolutionen in einem Menschenleben. Am Anfang, lange vor der Einschulung, beobachten Kinder die Erwachsenen im Umgang mit der Schrift, und in Kindergarten und Vorschule brauchen sie Eltern oder Erzieher/innen als *stellvertretende Leser* (vgl. Snow et al. 2005, S.15), um die Welt der Schrift und der Literatur für sich entdecken zu können. In der Schule, und besonders im Erstsprachunterricht, sind dann die Lehrer/innen die *Lese- und Schreibexperten*, deren Anwesenheit, unaufdringliche Hilfe und kommunikative Kompetenz die Lernenden instand setzt, selbst Kompetenzen zu erwerben (vgl. z.B. Abraham et al. 2005). So jedenfalls sollte es sein. Ist nun auf der Primarstufe in deutschen Schulen nach meiner Beobachtung die Kluft zwischen solcher Theorie und der Unterrichtspraxis klein, so wächst sie dann ständig, während Lernende das Bildungswesen durchlaufen: Sekundarstufe I und II, dann vielleicht Hochschule. Statt Gelegenheiten angeboten zu bekommen, in der Welt der Schriftlichkeit etwas Neues zu entdecken oder selbst zu machen, werden sie immer häufiger konfrontiert mit a) Texten, die sie lesen müssen, b) Themen, zu denen sie schreiben müssen. Die Schriftlichkeit hört damit bald auf, das Abenteuer zu sein, das sie für die Erstklässer war, und wird zur Last. Lehrende werden tendenziell nicht mehr als Experten wahrgenommen, deren eigene Lese- und Schreibkompetenz man beobachten und nutzen kann, sondern als Vorarbeiter, die einem sagen,

¹ Kurzfassung des in der Internationalen Publikation
erscheinenden englischen Kongressbeitrags.

wo es lang geht und was als Nächstes zu tun ist. Dabei bestünde ihre Aufgabe eigentlich darin, *Schrift und Schreiben in ihrer grundlegenden Bedeutung für die Interpretation menschlicher Erfahrung* zu vermitteln (vgl. Snow et al. 2005, S.58). Alles, was damit in Zusammenhang steht - z.B. Leseempfehlungen aussprechen, Themen für eigene Texte vorschlagen, Lösungen für Schreibaufgaben ausarbeiten, Schülertexte bewerten usw., - sollte als didaktisches Arrangement betrachtet werden, nicht als der eigentliche Zweck des Unterrichts.

2 Lesen und Schreiben im Fach (Erstsprachunterricht) und Schriftlichkeitsförderung als Aufgabe für alle Fächer

Sowohl in Deutschland als auch in den USA halten Lehrer/innen zwar die Schriftlichkeitsförderung für wichtig, aber für »someone else's job« (Braunger et al. 2005, S.47). Während Erstsprachlehrer (Deutsch bzw. Englisch als »Muttersprache«) in den Sekundarstufen und erst recht an der Hochschule gerne davon ausgehen, jemand müsste die Einführung in die Schriftlichkeit schon auf hohem Niveau (Stilformen, Genres, Gattungen ...) schon erledigt haben, werden sie ihrerseits von den Lehrenden anderer Fächer für diejenigen gehalten, die das machen.

Beide Vorstellungen sind falsch, insofern ihnen die irrige Annahme zugrunde liegt, die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz müsse der Erarbeitung von »Stoff« oder Sachwissen *vorausgehen*. Das wird von Braunger et al. (2005) für das amerikanische und von Fachleuten wie Gerd Bräuer für das deutschsprachige Schulwesen aus gutem Grund zurückgewiesen. Wir haben aus der PISA- und IGLU-Diskussion gelernt, dass wir Lese- und Schreibkompetenzerwerb erstens nicht für eine frühzeitig im Bildungsgang zu erledigende Aufgabe halten und zweitens nicht an *ein Fach* delegieren dürfen, um alle anderen Fächer aus der gemeinsamen Verantwortung zu entlassen. Sie besteht darin, Lesefähigkeiten zur Informationsbeschaffung und zum Wissenserwerb nutzbar zu machen und Schreibfähigkeiten zur Selbstbeobachtung beim Lernen und zur Erkenntnisgewinnung.

Der verständige und konstruktive Umgang mit Texten, den unsere Fünfzehnjährigen laut PISA nur unzureichend beherrschen, ist teilweise nur *domänenspezifisch* zu verbessern, weil gerade pragmatische Texte sich je

nach Fach oder Sachzusammenhang stark unterscheiden. Das kann nicht alles Sache des Deutschunterrichts sein: Schriftlichkeit ist ein Lernmedium, auf das alle Fächer zugreifen, zu dem aber auch alle Fächer beitragen können. Das heute manchmal noch immer sogenannte Aufsatzschreiben ist dem gegenüber der Spezialfall von fachgebundener Schriftlichkeit, die nur einen kleinen Teilbereich der allgemeinen Kompetenzvermittlung darstellen kann und soll. Viel wichtiger als der »Aufsatz« ist - auch im Deutschunterricht! - die Einsicht, dass Schreiben zur eigenen Lebensbewältigung beitragen und vor allem Lernprozesse begleiten und strukturieren kann; es dient dabei

- der Selbstreflexion
- dem Ausdruck eigener Gedanken, Gefühle, Wünsche und Zweifel
- der Arbeit an eigenen *Zielen*, sowohl innerhalb des Bildungswesens als darüber hinaus.

Die inzwischen so sehr betonten Lesestrategien (die für mich meistens auch Schreibstrategien sind: vgl. Abraham 2003) haben dabei ihren guten Sinn und werden mittlerweile auch popularisiert, wie Ratgeber für Eltern zeigen (vgl. exemplarisch Blaunstein & Lyon 2006 für die USA, Dehn 2007 für die deutschsprachigen Länder). In der Schule sollten sie aber nicht in einem von anderen Aufgaben des Sprachunterrichts und von andern Fächern isolierten Training vermittelt werden, sondern eingebettet in die Arbeit an Gegenständen und Themen - in dieser Hinsicht sind sich deutschsprachige und US-amerikanische Forschung bemerkenswert einig (vgl. Riggs & Gil-Garcia 2001, Snow et al. 2005, S.16f, oder Abraham et al. 2007).

Auch Strategievermittlung ist nicht zu einem frühen Zeitpunkt im Bildungsgang zu erledigen, z.B. zu Beginn der Sek. I. Weltwissen und Kompetenz der Lernenden sind zwar später viel größer, und sie kommen mit Texten selbstständiger zurecht, aber deren Komplexität wächst ja ebenfalls; und scheinbar so leicht ausführbare Strategien wie »Zwischenüberschriften finden« oder »tragende Begriffe definieren« stellen immer wieder neue und wachsende Anforderungen, wenn es um zunehmend schwierige und abstrakte Themen geht: Von der Primarstufe bis zur Hochschule geht es darum, Neues in bekannte mentale Modelle einzuordnen, diese anzupassen und damit aus Texten zu lernen, sowie beim eigenen Schreiben Begriffe zu klären und Zusammenhänge deutlich zu machen, die man im »Umgang mit Texten« verstanden hat. Das Ziel besteht darin, sich in der Welt der Schrift und der Texte

zunehmend sicher zu bewegen und auch über den schulischen oder hochschulischen Wissenserwerb hinaus Lesen und Schreiben zur eigenen Lebensgestaltung nutzen zu können, ja überhaupt zu *wollen*. Denn auch Motivation gehört zu einem Konzept der Lese- und Schreibförderung als Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis (vgl. Hurrelmann 2002).

Sowohl pragmatische als literarische Texte können dazu beitragen, dass Schriftlichkeitsförderung in diesem Sinn gelingt.

3 Schreiben und Lesen in Zusammenhängen: Unterrichtsprojekte zur integrativen Schriftlichkeitsförderung

Dass wir lesen, um bessere Leser zu werden, und schreiben, um unsere Schreibkompetenz zu verbessern, ist trivial. Schon weniger trivial ist, dass wir auch lesen, um besser zu schreiben und umgekehrt. In Alltag und Beruf aber ist das so. In der Schule ist dafür nötig, mehr als bisher oft üblich im Umgang mit Schriftlichkeit - von der Klassenlektüre über den Schreibunterricht bis zum Schülerreferat - von den Interessen und Zielen der Lernenden auszugehen. Engagement für und Motivation zum Lesen und Schreiben hängen, wie die im Folgenden kurz vorgestellten vier Beispiele zeigen, oft unmittelbar mit der Frage zusammen, was die Lernenden persönlich an Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten in der Arbeit mit und an Texten für sich erkennen können (vgl. Snow et al. 2005, S.35f). Die vier Beispiele sind bewusst aus der Arbeit mit verschiedenen Altersgruppen in verschiedenen Institutionen des Bildungswesens gewählt; die Lernenden gehen in die 5. Klasse (1. Beispiel), in die 10. Klasse (2. Beispiel), oder zur Universität (3. und 4. Beispiel). Gemeinsam sind den Unterrichtsprojekten vier Kennzeichen:

- Sie betten den strategienbewussten Lese- und Schreibkompetenzerwerb in die Arbeit an fachlich interessanten Gegenständen ein.
- Sie verbinden Lesen und Schreiben mit Kreativitätsförderung und dem Ziel des Selbstausdrucks.
- Sie sind geeignet, auch das kritische Nachdenken und die Reflexionsfähigkeit über die Leistung verschiedener Medien (Bücher, Filme, Computemedien) zu fördern.
- Sie bringen auch zur Geltung, was Lernende *selbst* zu einem Thema zu sagen haben.

Beispiel 1 Schreiben zu Kevin Henkes'

... und dann kam Joselle.

Das Unterrichtsprojekt wurde von Kordula Fischer im Rahmen einer Zulassungsarbeit zum 2. Staatsexamen geplant und durchgeführt (vgl. Fischer 2000a). In *Praxis Deutsch* hat sie darüber berichtet (Fischer 2000b). Ein interessanter psychologischer Kinderroman wird im Rahmen einer Klassenlektüre zum Gegenstand integrativen Arbeitens: Es entstehen Zeichnungen, Comics und Texte, in denen sich die Lernenden auf die Vorlage beziehen. Nun ist handlungsorientierter Umgang mit Kinderliteratur nicht neu (einen Überblick bietet z.B. Schulz 2000). Aber Fischer realisiert konsequenter, als das in der Regel dabei geschieht, Ziele einer imaginations- und identitätsorientierten Literaturdidaktik, und dadurch entsprechen Schreibaufträge wie der Folgende sehr genau der oben entwickelten Zielsetzung, Schreiben zur Erkundung eines Gegenstands (Roman) oder Problems (beide Kinder müssen den Verlust eines Elternteils verarbeiten) zu nutzen. In diesem Fall (zu Kapitel 14 und 15 des Romans) schreibt die Schülerin Nadine in der Rolle des Helden an seine neue Freundin Joselle:

Liebe Joselle,

ich habe dir die Schlüssel geschenkt, weil das meine liebste Sammlung war. Ich hoffe, dass sie dir gefallen. Ich hatte immer und immer wieder einen seltsamen Traum. Ich stand immer vor einigen verschlossenen Türen. Hinter ihnen hörte ich die Stimme von meiner verstorbenen Mutter, wie sie mich rief. Ich hatte immer die Schlüssel gesammelt, weil ich dachte, sie passen zu den versperrten Türen. Aber nun zurück zu dir. Die Geschichte mit deinem toten Vater tut mir sehr leid. Ich habe dir meine Schlüsselsammlung geschenkt weil ich dachte, dass sie dich auf andere Gedanken bringen. Ich finde es außerdem schade, dass du bald gehen musst.

Viele Grüße

Dein Nick

Beispiel 2 *Blueprint Blaupause* - Lesen und Schreiben
zu Buch (Charlotte Kerner)

und Film (Tom Tykwer) in einer 10. Klasse Gymnasium

Es kann hier nicht ausgeführt werden, dass Film in den Curricula der Sekundarstufe I und II noch immer nicht den Platz hat, der diesem Medium zusteht, und dass dort, wo Filme gezeigt werden, häufig ein filmdidaktisch unzureichendes didaktisches Konzept vorliegt: Filme dienen in einem unreflektierten, gleichsam medienästhetisch blinden Vergleich mit einer Vorlage immer noch oft der Bestätigung der Höherwertigkeit der Buchliteratur, oder sie liefern - etwa im Rahmen fremdsprachlichen Unterrichts - lediglich landeskundliche Information oder Illustration. Dass das der lebensweltlichen Präsenz, wenn nicht Dominanz des Mediums (Fernsehen, Kino) in der Adoleszenz nicht gerecht wird, liegt auf der Hand. Das Medium selbst - mit seinen Möglichkeiten, eine Geschichte zu erzählen, ein Problem aufzugreifen oder die Angst- und Wunschkonstruktionen von Zuschauer/innen in Bilder zu fassen - sollte im Unterricht thematisiert werden. Wo es - wie in diesem Fall - eine literarische Vorlage gibt, ist sie gut einzubeziehen, aber reine Geschmacks- oder Werturteile sind zu vermeiden. Vielmehr bieten Materialien, die die Text- und Filmrezeption begleiten, eine Informationsgrundlage, auf der sich dann kompetent urteilen lässt. So verarbeiten die Schülerinnen Interviews mit dem Regisseur und der Hauptdarstellerin (Franka Potente) sowie pragmatische Texte zur Thematik des Buchs/Films (Klonen). Dann werden sie gebeten, in einem eigenen Text zu beiden Medien Stellung zu nehmen.² Die Arbeit der Schülerin Theresa sei hier wiedergegeben:

In ihrem Buch »Blueprint« erzählt Charlotte Kerner die Geschichte einer erfolgreichen Pianistin namens Iris Sellin, die mit dreißig Jahren an Multipler Sklerose erkrankt und sich daraufhin entscheidet, sich klonen zu lassen. Das Experiment scheint zunächst zu gelingen: Siri, ihr Klon, wächst gesund heran, und ihre Begabung für das Klavierspielen hat sie auch »geerbt«. Doch innerlich gelingt diese Doppelung nicht. Nach und nach begreift Siri, dass sie keine

2 Die Unterrichtseinheit wurde durchgeführt von
Birgit Abraham im Maria-Ward-Gymnasium Bamberg;
eine ausführlichere Darstellung findet sich in Abraham 2007.

eigene Identität besitzt, dass sie kein Original, sondern nur eine Kopie ihrer Mutter ist. Sie versucht immer mehr, sich von Iris zu lösen, was ihr aber nie richtig gelingt. Auch nach ihrem Umzug nach Hamburg fühlt sie sich nicht vollständig. Beide sind voneinander abhängig.

In ihrem Buch rechnet Siri mit ihrer gerade verstorbenen Mutter ab. Sie wirft ihr vor, sie nur für einen Zweck missbraucht und ihr all die Jahre etwas vorgespielt zu haben. Iris wird als selbstverliebte, berechnende und egoistische Künstlerin dargestellt. Als ihre Mutter immer häufiger Krankheits-schübe ereilen und sie immer hilfloser wird, ist es für Siri eine Genugtuung, sie in solch einem erbärmlichen Zustand zu sehen. Je mehr Iris ihre Tochter braucht, desto größer wird Siris Hass. Auch nach Iris' Tod kann Siri diesen nicht überwinden. Im Gegensatz zum Buch spielt der Film in der Zeit vor Iris Tod. Siri, gespielt von Franka Potente, ist nach Kanada ausgewandert und lebt dort in der Wildnis. Sie genießt die Einsamkeit und Unerkanntheit. Keiner weiß, dass sie ein Klon ist. Anders als im Buch ist im Film das Klonen noch verboten. Hier wird der Akzent auf das Klonen als gesellschaftliches Thema gesetzt: Ist das Klonen menschlich vertretbar, wie weit darf man gehen? Als Dr. Fisher, der Mediziner, der das Experiment durchgeführt hat, ohne die Erlaubnis von Iris damit an die Presse geht, dass er den ersten menschlichen Klon erschaffen hat, stürzen sich die Medien auf Siri. Der Schock ist für Siri so brutal, dass sie in eine Art Wachkoma fällt. Immer wieder tauchen Szenen aus Siris Vergangenheit mit Iris auf. Im Buch ist es der Tod, der die beiden voneinander trennt, im Film steht der Ozean symbolisch für ihre unendliche Entfernung voneinander. Um ihre Gegensätzlichkeit noch mehr hervorzuheben, trägt Iris stets eine strenge Hochsteckfrisur und schwarze oder rote Kleider. Siri hingegen trägt ihr Haar offen und Kleidung in warmen unauffälligen Farben. [...]

Beispiel 3 Studierende entwerfen und verbessern Artikel für das *International Student Journal*

Seit 2004 betreiben Gerd Bräuer und der Verfasser ein mehrsprachiges Online-Journal, dessen einzelne Ausgaben (ca. 3 im Jahr) an verschiedenen Hochschulen in Projektseminaren entstehen. In ihnen wird - neben journalistischen Grundbegriffen, z.B. in Bezug auf Genres oder Textrevision und Textedition - ein Konzept von Schreibpädagogik vermittelt, das v.a. künftige

Lehrer/innen instand setzt, die Projektarbeit, die sie im Seminar erleben, später mit ihren Schüler/innen zu machen. Neben einem Portfolio, das am Semesterende den Lernfortschritt dokumentiert und eigene Arbeitsergebnisse präsentiert, haben die Studierenden je einen Artikel zu einem selbst gewählten Thema zu entwerfen und bis zur Publikationsreife weiterentwickeln. Materialien und Beispiele auf einer elektronischen Lernplattform, Schreibberatung durch Dozent/innen und Tutor/innen und das Prinzip des *peer feed - back* helfen ihnen dabei (vgl. die Darstellung in Abraham & Bräuer 2005). Thematisch hat www.internationalstudentjournal.com einen Schwerpunkt bei Fragen des sprachlichen, interkulturellen und sozialen Lernens, bietet aber auch Rezensionen und Kritiken an sowie eine Rubrik »Literatur« mit Gedichten und Prosatexten, z.T. in mehreren Sprachen. Die Studierenden, die in ihrer großen Mehrheit später als Schreib-Lehrer im Deutschunterricht tätig sein werden, sollen in jedem Fall einen eigenen Plan entwickeln, diesen begründen und ein Thema ihrer Wahl bearbeiten, für das sie inhaltlich kompetent sind oder entsprechend recherchieren: Schreiben ist meist nicht ohne Lesen möglich. Schriftlichkeit wird hier in ihrer Funktion als Medium des Lernens erlebt, und zwar auch des sprachlichen Lernens: Einige entscheiden sich für einen Artikel in einer Fremdsprache, alle lernen die Funktion und sprachliche Struktur eines Genres bzw. einer journalistischen Stilform kennen (Erfahrungsbericht, Reportage, Feature, Interview, Glosse ...). Da die Studierenden später Schülerarbeiten in großer Zahl verbessern und beurteilen können müssen, legen wir außerdem Wert auf Prinzipien und Möglichkeiten der Textrevision.

Auch Studierende, die sich für ein aus ihrem Fachstudium bekanntes Thema entscheiden, machen die Erfahrung, dass sie noch einmal ganz neu überlegen müssen, was sie wie sagen können, weil eine Internetpublikation anderen Gesetzen folgt, als ein Printtext und sie nicht für ein Fachpublikum, sondern allgemein verständlich und interkulturell anschlussfähig zu schreiben haben (so sind nicht nur Fachbegriffe zu erklären, sondern auch kulturelle Besonderheiten, die Leser/innen aus anderen Ländern kaum verstehen würden). Lesen und Schreiben kommen dabei nicht nur in der Recherchearbeit des Einzelnen zusammen, sondern auch durch die gegenseitigen Rückmeldungen, die die Lernenden in Bezug auf den ersten Textentwurf geben (*peer feedback*).

Beispiel 4 Schreiben und Lesen vor Ort - die Lese- und Schreibreise als fachdidaktisches Konzept

Seit 2000 werden am Bamberger Lehrstuhl für Deutschdidaktik, nach einem von Claudia Kupfer-Schreiner entwickelten Konzept, Projektseminare in Form von Reisen angeboten. Statt die Literatur(geschichte) in den Seminarraum zu holen, wird sie dort aufgesucht, wo sie »passiert« ist - ob Hermann Hesse und andere Exilautoren im Tessin, Eichendorff, Max Hermann-Neiße und Gerhart Hauptmann in Schlesien oder der Kaspar-Hauser-Stoff in Ansbach und Nürnberg, immer geht es darum, das Studium der Texte und der Sekundärliteratur sozusagen auf Ortstermine zu verlegen und die Lernsituationen dort (einen Kurzvortrag, einen Schreibauftrag, eine Textinszenierung, eine literarische Stadtführung, usw.) so zu gestalten, dass die Teilnehmer/innen literatur- und schreibdidaktische Verfahren aus der Fachliteratur nicht nur vorgestellt bekommen, sondern selbst erproben und die Ergebnisse diskutieren. Mit im Reisegepäck sind entsprechende Hilfsmittel und Bücher- und Medienkisten. Auch hier reichen die Teilnehmer/innen danach ein Portfolio ein, in dem sie den Verlauf aus ihrer Sicht beschreiben und die eigenen Arbeitsergebnisse präsentieren.

Resümee

Lesen um zu schreiben, Schreiben um zu lesen - genau das tun wir normalerweise in Alltag, Studium und Beruf. Nur in der Schule bleiben diese kulturellen Praktiken noch immer oft unverbunden, werden isoliert unterrichtet, profitieren wenig voneinander. Besonders im Deutschunterricht ist das aber kaum zu rechtfertigen; die Zielperspektive der Teilhabe an kultureller Praxis außerhalb der Schule verlangt ebenso wie die didaktische Ökonomie nach integrativen Konzepten: Wo geschrieben wird, sollte auch gelesen werden und umgekehrt, und zwar bewusst und - je älter die Lernenden sind - zunehmend selbstreflexiv: Wie gehen Leseergebnisse in unser Schreiben ein, was trägt andererseits das Schreiben zu einem besseren Verständnis von (z.B. literarischen) Texten bei? Obwohl empirische Forschung das komplizierte Zusammenspiel von Lesen und Schreiben beim Erreichen eigener Bildungsziele in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht erst ansatzweise erhellt hat (vgl. Abraham et al. 2007), ist doch erkennbar, dass in der Unterrichtspraxis an Schule und

Hochschule entsprechende Ansätze wirksam werden: Lehrende überlegen sich didaktische Konzepte, erproben sie und sehen, was sich entwickelt. So funktioniert Lernen.

Literatur

- Abraham, U. (2003). Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hg.). *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 204-219.
- Abraham, U. (2007). Schreib-Stoffe. Ein Unterrichtskonzept zur wechselseitigen Förderung der Schreib- und Lesekompetenz in der Sekundarstufe I. *ide* 30, H.1, 85-93.
- Abraham, U. & Bräuer, G. (2005). Lernende schreiben und publizieren online, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. In *Didaktik Deutsch* 11, H.18, 91-105.
- Abraham, U., Baumann, J., Feilke, H., Kammler, C. & Müller, A. (2007). Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In *Praxis Deutsch* 203, 6-14.
- Blaustein, P. & Lyon, R. (Hg.) (2006). *Why Kids Can't Read. Challenging the Status Quo in Education*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Braunger, J., Donahue, D.M., Evans, K. & Galguera, T. (2005). *Rethinking Preparation for Content Area Teaching. The Reading Apprenticeship Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bräuer, G. (1998). *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg.
- Dehn, M. (2007). *Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ehlich, K. (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In H. Günther & O. Ludwig (Hg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein Interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: de Gruyter, 1. Halbbd., 18-41.
- Fischer, K. (2000a). Vorstellungsbildung als Ziel des Literaturunterrichts. Zielgerichtetes Lesen der Ganzschrift »... und dann kam Joselle« von Kevin Henkes in der Orientierungsstufe. Zulassungsarbeit zum 2. Staatsexamen. Nordhorn (unveröff.).
- Fischer, K. (2000b). Umgehen mit Steinwörtern. Kevin Henkes' ... und dann kam Joselle. Die literarische Vorstellungskraft fördern. In *Praxis Deutsch* 162, 39-44.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch* 176, 6-18.
- Riggs, E.G. & Gil-Garcia, A. (2001). *Helping Middle and High School Readers. Teaching and Learning Strategies Across the Curriculum*. Arlington, VA: Educational Research Service
- Schulz, G. (2000). *Geschichten lesen, erzählen, schreiben, gestalten. Kinderliteratur als Anreger für einen produktiven Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Snow, C., Griffin, P. & Burns, S.M. (Hg.) (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading. Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.





Verbesserung der Lesekompetenz bei älteren Jugendlichen

Erfahrungen mit dem ProRead-Schulprojekt
der Erhard-Höpfner-Stiftung
Friedrich Hasse



In den Jahren 2003 bis 2006 fand ein Pilotprojekt der Erhard Höpfner Stiftung statt, das sich die Verbesserung der Lesefähigkeit von älteren Jugendlichen (9. bis 11. Klasse) zum Ziel setzte: In diesem Rahmen wurden insgesamt 15 ProRead-Lesetrainings an verschiedenen Berliner Schulen durchgeführt - vor allem an Gymnasien, aber auch an Realschulen und einer Waldorfschule. Ermöglicht wurde dies durch die großzügige finanzielle Unterstützung der Stiftung, so dass die Schüler nur einen sehr geringen Teilnahmebeitrag bezahlen mussten.

Die Ausgangssituation ist klar: Die Lesefähigkeit vieler Jugendlicher lässt stark zu wünschen übrig, und es wird insgesamt zu wenig gelesen. Die PISA-Studie hat erwiesen, dass 20 Prozent der Schüler nur die niedrigste Qualifikationsstufe erreichen und damit eigentlich fast gar nicht lesen können.

Gleichzeitig ist offenkundig, dass Lesefähigkeit für den Erfolg im Studium und im Erwerbsleben ein immer wichtigerer Faktor geworden ist. Mit der Einführung der Bachelor/Master-Studiengänge hat sich das obligatorische Lesepensum im Studium stark erhöht. Und allein durch die Verallgemeinerung des E-Mail-Verkehrs ist die für Lesen aufgewendete Zeit in Büros erheblich gestiegen - im Schnitt auf 1,5 bis 2 Stunden pro Tag. Damit kommt man auf eine Lesezeit von etwa zehn Stunden pro Woche. Angenommen, die Lese-Effizienz wird nur um 25 Prozent erhöht, gewinnt man bereits volle 14 Arbeitstage pro Jahr. Die gestiegene Bedeutung des Themas »Lesen« wird inzwischen auch vom Bundesbildungsministerium anerkannt. Es schreibt: »Lesekompetenz ist eine Schlüsselqualifikation par excellence und eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe an vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Umgekehrt sind die Möglichkeiten, den Einstieg ins Berufsleben mit schwachen Lesefähigkeiten zu finden, deutlich herabgesetzt. Als

grundlegendes Kulturwerkzeug stellt Lesekompetenz somit eine zentrale Bedingung für schulischen und beruflichen Erfolg und für lebenslanges Lernen dar.« (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005).

Die Rahmenrichtlinien im Fach Deutsch für die Oberstufe, die seit 2005/2006 gültig sind, legen einen erkennbaren Schwerpunkt auf das Thema »Lesekompetenz«. Angesichts von übervollen Lehrplänen und überlastetem Lehrpersonal ist es jedoch schwierig genug, in den Schulen die dringend notwendigen Initiativen anzustoßen, die es ermöglichen, diese Zielvorgaben auch konkret umzusetzen. Das ProRead-Pilotprojekt hat sich hier als ausgesprochen erfolgreich erwiesen und sollte unbedingt eine Fortsetzung finden. In der von Prof. Dr. Thomas Rathmann erstellten Evaluation heißt es ausdrücklich: »Die Evaluierung des Projekts hat ergeben, dass sich eine solche Kooperation [zwischen der Stiftung, den Schulen und Improved Reading; F.H.] auch in einem größeren Rahmen als Erfolg versprechend erweisen könnte. Die Kurse stellen eine gelungene Ergänzung zu den schulischen Bemühungen um das Lesen dar. Das zeigen Reaktionen von Schülern und von Deutsch- und Englischlehrern, die an den Kursen teilgenommen haben, ebenso wie die vollständige Auswertung aller Kursergebnisse.« Hinsichtlich der Inhalte und theoretischen Grundlagen des ProRead-Trainings stehen zwei grundlegende Ansätze im Mittelpunkt: 1. Verbesserung der Blickprozesse, 2. zielgerichtetes und schnelleres Verarbeiten von Sinnsignalen im Text.

Der erste Punkt betrifft die physischen Aspekte des Leseprozesses, und hier liegt der Schwerpunkt auf zwei Techniken: a). mehrere Wörter auf einmal zu erfassen statt jedes Wort oder jede Silbe einzeln; b). eine konsequente Ausrichtung nach vorn statt häufiges Zurückspringen auf etwas, das man kurz zuvor schon gesehen hat. Daneben sollte auch versucht werden, nicht mehr jedes Wort einzeln mitzuhören.

Der zweite Ansatz (Sinnsignale) bezieht sich darauf, dass oft nur wenige Schlüsselinformationen (Substantive, Überschriften, usw.) den größten Teil der im Text enthaltenen Aussagen vermitteln. Daher sollte man lernen, auf diese Kerninformationen möglichst schnell und zielgerichtet zuzusteuern.

Die entscheidende Aussage des ProRead-Trainings ist, dass die höhere Lesegeschwindigkeit kein Selbstzweck ist, sondern die Voraussetzung für einen qualitativ verbesserten Leseprozess. Durch die Vermeidung von Lesefehlern, die das Verständnis beeinträchtigen, ergibt sich zwangsläufig

auch eine Steigerung des Lesetempos. Diese »technische« Seite des Lesens wird beim gegenwärtigen Umgang mit den verbreiteten Leseschwächen praktisch gar nicht berücksichtigt. Als Begründung wird häufig genannt, dass es Unsicherheiten gibt, was die unterschiedlichen propagierten Techniken anbelangt. Das ProRead-Training beschränkt sich aber auf die unstrittigen Themen, die ausnahmslos jedem Leser/jeder Leserin helfen.¹

Das Besondere am ProRead-Training ist die praxisnahe didaktische Aufbereitung des Themas »Lesen«. Der gesamte Kurs ist eine systematische Abfolge einzelner Übungen, die in keinem Fall länger als 15 Minuten dauern und die jeweils einzelne Aspekte des Leseprozesses gezielt trainieren und optimieren. Durch den häufigen Wechsel der Übungen, die immer mit klaren Zielsetzungen hinsichtlich der Zeit und der anzuwendenden Techniken verbunden sind, ist es möglich, kontinuierlich ein sehr hohes Niveau an Konzentration und Interesse aufrechtzuerhalten. Das wird zusätzlich unterstützt durch die regelmäßigen (insgesamt acht) Verständnistests, die den Teilnehmer/-innen ständig eine Rückmeldung zu ihrem augenblicklichen Leistungsstand geben. Wichtig ist aber, dass die Teilnehmer immer nur gegen sich selbst konkurrieren, also kein Vergleich der Ergebnisse innerhalb der Gruppe stattfindet. Schon der Kursbeginn ist nicht durch eine erklärende Einführung in das Thema »besser I(?)esen« geprägt, sondern der Kurs beginnt - nach einigen einleitenden Worten - sofort mit den ersten Lesetests und Augenübungen. Erst danach folgen theoretische Erläuterungen. Durch diese Struktur (diesen Ablauf?) werden die Schüler neugierig und von Beginn an auf die Praxis eingestimmt. Es gibt einige theoretische Abschnitte, die aber bewusst kurz gehalten werden und die häufig auch wieder mit anschaulichen Übungen verbunden sind. So wird zum Beispiel die Funktionsweise des Kurzzeitgedächtnisses erklärt, indem den Teilnehmer/-innen dreimal hintereinander jeweils zehn Tafeln mit unterschiedlichen Informationen gezeigt werden, von denen sie sich möglichst viele merken müssen. Das erste Mal sind es sinnlos zusammengestellte Buchstaben, dann kleine Wörter und schließlich eine logische Kombination aus Körperteilen und dazugehörigen Kleidungsstücken. Die Idee, die damit vermittelt wird, ist, dass es leichter fällt, sich Dinge zu merken, die

1 Vgl. hierzu die Bibliographie (im Anhang) mit einigen gängigen Monographien zum Thema »besser I(?)esen«, die den Ansätzen des ProRead-Trainings nahe kommen.

etwas bedeuten und die in einem logischen Zusammenhang stehen. Auch deshalb sollte man in Wortgruppen lesen und nicht jedes Wort einzeln. Das wird den Teilnehmer/innen nach dieser Übung sofort klar, ohne dass man es länger erklären müsste. Solche anschaulichen Lernerlebnisse haben die Schüler regelmäßig in ihren Bann gezogen. Dies war eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass gerade an den Schulen ein so überwältigender Erfolg erzielt werden konnte. Es ist sicher keine Selbstverständlichkeit, dass eine Gruppe von Schüler/innen über zwei Tage hinweg mit hoher Konzentration und hoch motiviert an einem Thema arbeitet - noch dazu einem vergleichsweise trockenen Thema wie »Lesen«. Abschließend soll noch kurz auf die Kursergebnisse und Bewertungen eingegangen werden:

■ Das Lesetempo der Schüler hat sich im Schnitt genau verdreifacht: von 204 auf 612 WpM (Wörter pro Minute), während sich gleichzeitig auch das Verständnis deutlich erhöht hat (von 67 auf 77 Prozent). Bemerkenswert ist, dass die Schüler einerseits auf einem vergleichsweise niedrigen Leseneiveau eingestiegen sind, den Kurs aber auf einem Level abgeschlossen haben, das über dem der erwachsenen Teilnehmer an den Universitätskursen liegt (hier lag der Durchschnitt zu Beginn bei 263 WpM und 68 Prozent Verständnis, am Ende bei 548 WpM und 78 Prozent Verständnis). Das zeigt, dass es besonders wichtig und effektiv ist, ein solches Lesetraining so früh

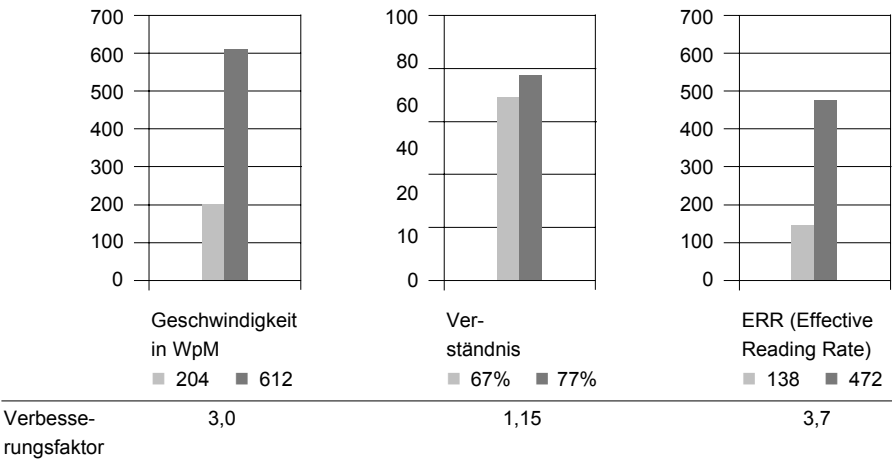


Abb. 1: Durchschnittliche Verbesserung aller Teilnehmer

wie möglich, d.h. sinnvollerweise mit 16 bis 18 Jahren zu machen: In diesem Alter ist man noch offener und aufgeschlossener für Veränderungen, als wenn schon eine jahrzehntelange Lesepraxis hinter einem liegt.

■ Dabei stellte sich auch heraus, dass sich die schwächeren Teilnehmer in besonderem Maße verbesserten: Die anfänglich schnellsten Leser konnten sich um das 2,7-fache verbessern, die langsamsten Leser sogar um das 3,5-fache. Beim Verständnis weichen die Ergebnisse hier noch deutlicher ab: Die besten Leser sind hier in etwa gleich geblieben (um 80 Prozent), während die schwächsten Leser ihr Verständnis von 49 auf 72 Prozent, also um das knapp 1,5-fache, steigern konnten. Aber die Unterschiede bleiben

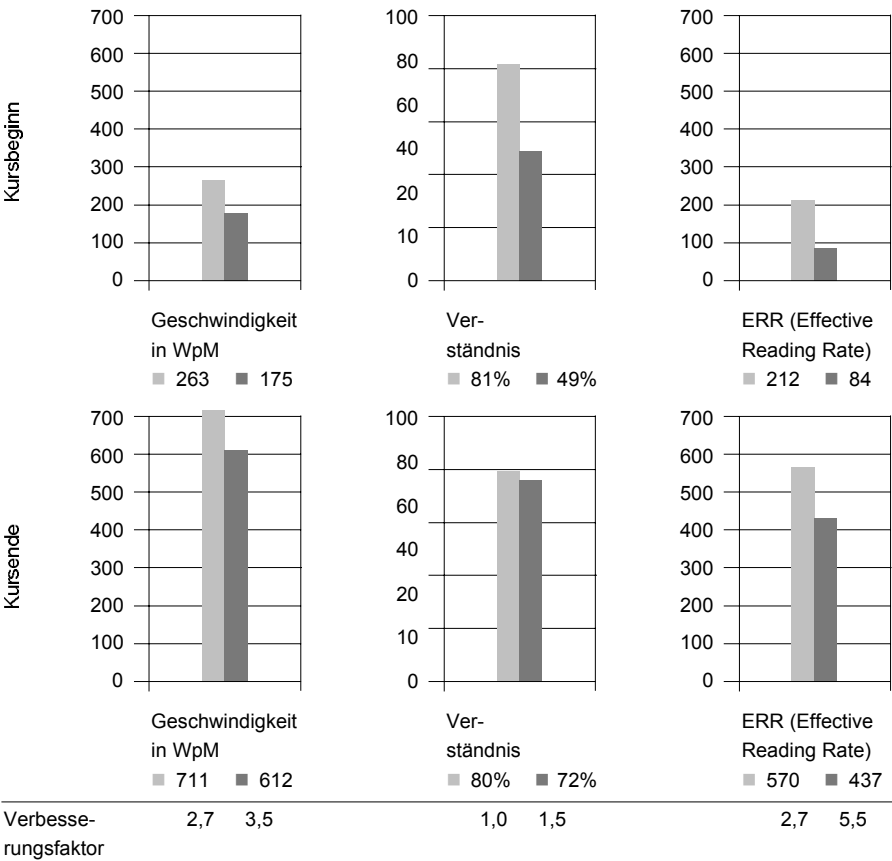


Abb.2: Verbesserung stärkerer ■ vs. schwächerer ■ Teilnehmer im Vergleich

erhalten: Auch am Ende gibt es eine große Bandbreite an unterschiedlichen Geschwindigkeiten, aber in den meisten Fällen auf einem guten, im Schnitt sogar deutlich gestiegenen Verständnisniveau. Daher können wir festhalten, dass sich *jeder* im Kurs signifikant verbessert (es betrifft nicht nur die ganz Schwachen), und das trägt erheblich zur Motivation aller Teilnehmer bei.

■ Die Bewertungen des Kurses durch die Schüler spiegeln ihr enthusiastisches Engagement wieder: 95 Prozent aller Fragen werden mit exzellent, sehr gut oder gut beantwortet, nur 5 Prozent mit »befriedigend«, keine einzige mit »schwach«. Der Kurs hat praktisch allen Schüler/innen viel Spaß gemacht, und er war für sie ein sehr motivierendes Erfolgserlebnis. Das ist insbesondere im Hinblick auf die Schulen mit hohem Migrantenanteil in Neukölln oder Wedding sehr erfreulich: Denn man darf vermuten, dass hier das Thema »Schule« und »Lernen« für viele Schüler oftmals mit Enttäuschungen und Frustration verbunden ist.

■ Ein weiterer Grund dafür, dass der Kurs bei den Schüler/innen auf so positive Resonanz stieß, war sein »Event-Charakter«: Die Tatsache also, dass dieses Training außerhalb des regulären Lehrplans, in einem besonderen Rahmen, unter Leitung eines auswärtigen Trainers angeboten wurde. Das konnte allerdings nur deshalb funktionieren, weil es bei jedem Kurs eine engagierte Lehrkraft gab, die sich darum gekümmert hatte, dass der Kurs zustande kam, und das war mitunter mit einem hohen Maß an Überzeugungs- und Organisationsarbeit verbunden. Interessant dabei war übrigens auch, dass der Kurs gerade in den Schulen mit einer schlechteren Sozialstruktur und hohem Migrant/innenanteil besonders interessiert aufgenommen wurde. Das Argument, dass die Verbesserung der Lesefähigkeit einen Zusatzvorteil auf dem Arbeitsmarkt liefert, wurde hier viel eher angenommen, als bei den Schulen in Dahlem oder Wilmersdorf. Dort entstammten die Kinder zwar zumeist wohlhabenderen Familien, aber dies musste nicht unbedingt mit größerer Nähe zu Bildung und Lesen gleichgesetzt werden.

Was die langfristige Nachhaltigkeit der Kursergebnisse angeht, so haben wir in Bezug auf dieses Schulprojekt keine konkreten Zahlen ermitteln können. Das hängt auch damit zusammen, dass es in der Oberstufe keine festen Klassenverbände mehr gibt und die begleitenden Lehrer damit keinen Überblick über die weitere Entwicklung der Schüler/innen mehr haben. Im schrift-

lichen Kommentar einer Begleitlehrerin (auch in der Broschüre abgedruckt) heißt es jedoch ausdrücklich: »Abschließend kann ich nur nochmals nachdrücklich feststellen, dass die Durchführung des Improved Reading Kurses sinnvoll und äußerst produktiv war. Auch Kollegen bemerken eine deutliche Verbesserung der Lesekompetenz der Schüler. Die unter II geschilderten Schwierigkeiten treten wesentlich seltener auf, die Schüler gehen selbstbewusster und effizienter mit Texten um.«

Vor dem Hintergrund von weltweit über drei Millionen Kursteilnehmern in über 20 Ländern der Welt kann nur unterstrichen werden, dass dies ein typischer Erfahrungswert ist. Das Thema »besser lesen« sollte unbedingt unterstützt und ausgebaut werden - und zwar für *alle* Schüler, nicht nur für die ganz Schwachen. Ausnahmslos jede/r verfügt im Erwachsenenalter über deutliches Verbesserungspotential gegenüber dem Grundschullesen, und das sollte genutzt werden. »Improved Reading« setzt sich das Ziel, den stark wachsenden Erfolg des ProRead-Kurses im Firmenkundenbereich (Deutsche Bank, SAP, Deutsche Telekom u.v.a.) dafür einzusetzen, verstärkt derartige Projekte im Schulsektor zu unterstützen: durch eigene Fördergelder, aber auch mit anderen Partnern (Stiftungen usw.).

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005). Expertise »Förderung von Lesekompetenz«.
- Grzesik, J. (2005). Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Berlin/München/Münster/New York: Waxmann.
- Ott, E. (1972). Optimales Lesen. Reinbek: Rowohlt, (Neuausgabe bei Wunderlich, o.O. 2002).
- Peirick, C. (2007). Rationelle Lesetechniken. Schneller Lesen - Mehr behalten. Bad Honnef: Bock.
- Pöppel, E. & Wittmann, M. (1999). Neurobiologie des Lesens. In B. Franzmann et al. (Hg.). Handbuch Lesen. München, 224-239.
- Seyler, K.-H. & Stuckert, G. (2004). Gründlicher lesen - besser verstehen - mehr behalten. 7.-10. Jahrgangsstufe. Konkrete Hilfen zur Verbesserung der Leseleistung. 10 Tests zur Lesekompetenz aus der PISA-Studie 2000. Puchheim: pb-Verlag.



Neue Lernchancen für Jugendliche in allen Fächern durch Reading Apprenticeship™

Dorothee Gaile

Reading Apprenticeship als »zweite Chance« für leseschwache Jugendliche

Ist es möglich, bei der nicht zu übersehenden Gruppe leseschwacher bzw. leseunwilliger Jungen und Mädchen in weiterführenden Schulen eine Richtungsänderung zu bewirken? Können deren Ausbildungs- und Lebensperspektiven im Sinne einer »zweiten Chance« nachhaltig verbessert werden? Diese Fragen stellten sich Bildungsverantwortliche nach dem Bekanntwerden der in Deutschland als eine Art »Kulturschock« wahrgenommenen PISA-Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz. Nicht alle vertreten angesichts der eingangs aufgeworfenen Fragen eine positive Sicht. Zu den Skeptikern gehören häufig die betroffenen Jugendlichen selbst, die Lesekompetenz mitunter als eine Art biologischer Größe betrachten, über die sie selbst eben nicht verfügen. Auch in der öffentlich geführten vehementen Debatte nach dem »PISA-Schock« überwogen Schuldzuweisungen und Lamenti, ein »*Starren auf die Defizite*«, wie es die Vorsitzende der *Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben*, Renate Valtin 2004 konstatierte.

Angesichts des dringenden Handlungsbedarfs waren jedoch konstruktive Ansätze, »Zutrauen und Bildungsoptimismus« (Valtin, 2004), gefragt. Daher begaben sich die Mitarbeiterinnen des hessischen Lehrerfortbildungsprojekts, das die Steigerung der Lesemotivation und Lesekompetenz in der Sekundarstufe im Fokus hat, auf die Suche nach Erfolg versprechenden *best-practice* Modellen für die adressierte Altersgruppe. Bei dieser »pädagogischen Schatzsuche« stieß man im Sommer 2003 auf das optimistische Credo einer Gruppe kalifornischer Leseförderer, das neue Perspektiven, auch für leseschwache und leseunwillige deutsche Jugendliche, eröffnete. Es lautete:

If Johnny can't read in class 9 it's not too late. Dieses Motto nimmt Bezug auf den in den USA seit Jahrzehnten geführten Streit um die richtige Leselernmethode im Anfangsunterricht, der zwischen ganzheitlichem Ansatz (*whole language approach*) und lautorientiertem Lesen (*phonics instruction*) tobte und der in den 1950ern in der Diskussion um das provokative und äußerst populäre Buch »*Why Johnny can't read - and what you can do about it*« von R. Flesch, einem glühenden Anhänger der Lautiermethode, gipfelte. Seit die US-amerikanische NAEP-Studie 1998 testierte, dass 40 Prozent der US-Jugendlichen unterhalb der basalen Lesefähigkeit lagen, entbrannte der Methodenstreit erneut und führte zu regelrechten »Lesekriegen« in der amerikanischen Öffentlichkeit.

Mit dem oben genannten Motto präsentiert sich auch der Förderansatz *Reading Apprenticeship* (zu Deutsch: Fach-Ausbildung im Lesen), der vom Schulforschungsinstitut WestEd in Oakland, Kalifornien, entwickelt wurde. Er erschien wie maßgeschneidert, sozusagen: just in time, für die Jugendlichen, denen das besondere Augenmerk der hessischen Leseförderer gilt. *Reading Apprenticeship* stellte sich dar als eine ganz und gar zukunftsgerichtete Leseausbildung, die sogenannte Leselehrlinge in einer kognitiven Meisterlehre (vgl. Collins et al. 1989) zu Leseexpertinnen und Leseexperten werden lässt. Es ging also nicht (negativ) um die bohrende Analyse von Defiziten in der Lesekompetenz Jugendlicher, sondern (positiv) um die tatkräftige Ausrichtung auf Ziele. Bewusst adressiertes demokratisches Ziel war dabei der Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen für leistungsschwache Jugendliche, vor allem der multiethnischen amerikanischen Metropolen, »*those who are socioeconomically, ethnically, culturally or linguistically outside the mainstream.*« (Greenleaf et al. 2001, S.84). Bemerkenswert war der hohe Erfolgsgrad von *Reading Apprenticeship*, überzeugend nachvollziehbar am Motivations- und Kompetenzzuwachs der nach diesem Ansatz unterrichteten Jungen und Mädchen. Diese veränderten innerhalb eines Zeitraums von nur sieben Monaten ihre Einstellung zum Lesen grundlegend. Außerdem erreichten sie im Schnitt einen Kompetenzzuwachs im Lesen von zwei akademischen Jahren und holten somit ihren Leistungsrückstand vollständig auf, wobei die Lernenden in den unteren beiden Quartilen besonders stark profitierten (vgl. Schoenbach et al. 2007, S.217ff). Diese hohe Wirksamkeit des Förderansatzes zeigte sich in Pilot- wie Nachfolgestudien unverändert.

Ein ganzheitliches Konzept für das Lesen in heterogenen Großstadtklassen

Die qualitativ wie quantitativ zu verzeichnenden Erfolge erschienen umso beachtlicher, als sie unter schwierigen pädagogischen Rahmenbedingungen erzielt wurden. Das Programm gelangte zuerst in Einsatz bei ethnisch und leistungsmäßig stark heterogenen 9. Klässlern einer Highschool in einem der ärmsten Viertel der Millionenstadt San Francisco, unter ihnen ein hoher Prozentsatz von Lernenden mit belasteter Bildungskarriere.¹ Angesichts der anspruchsvollen Curricula dieser Highschool mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt sowie angesichts der in Standards und zentralen Tests festgeschriebenen Erwartungen an die Jugendlichen waren neue Wege gefragt, um die Jugendlichen »an die schulischen Texte« zu bringen.

Vor diesem Hintergrund entwickelten die Leseforscherinnen Ruth Schoenbach und Cynthia Greenleaf gemeinsam mit den Lehrerinnen Christine Cziko und Lori Hurwitz einen umfassenden Referenzrahmen für das Lesen, basierend auf den *vier zentralen Dimensionen des Unterrichtsgeschehens* - der sozialen, der personalen, der kognitiven und der inhaltlich-fachlichen Dimension (Schoenbach et al. 2007, S.37ff).

Die »soziale Dimension«, das Herstellen eines Sicherheit stiftenden *Wirgefühls* im Klassenraum, stellt eine unverzichtbare Voraussetzung für die Wirksamkeit des Programms dar. Dieses erst macht Lernenden Mut zum intensiven Austausch über das Gelesene, in dem auch Verständnisprobleme und Fehler als (Um-)Wege des Textverstehens ihren Platz haben, und in dem die Konstruktion von Textbedeutung als gemeinsame Aufgabe von Lehrern und Schülern verstanden wird. Im vitalen Austausch mit den anderen entwickelt sich ein Bewusstsein der eigenen Biografie als Leserin oder Leser, der eigenen Lesegewohnheiten, Vorlieben, Abneigungen beim Lesen, die »personale Dimension«. Dabei wird die Bedeutung des Lesens in Abhängigkeit von der eigenen kulturellen-, Gender- und Peergroup-Zugehörigkeit sowie den eigenen Lebens- und Berufszielen bewusst wahrgenommen und neu definiert.

1 43 Prozent der 9. Klässler an der Pilotschule (Thurgood Marshall High School) galten als »bildungsmäßig benachteiligt«, d.h. sie erfüllten weniger als 40 Prozent der Grundanforderungen in normenbezogenen Lese- und Mathematiktests.

Stellvertretend sei hier ein 10. Klässler zitiert, der die Leseausbildung rückblickend als *den* »Wendepunkt« seiner Laufbahn bezeichnete.

Sicherheit erlangen die Jugendlichen durch ein ganzes Bündel mentaler »Werkzeuge«, das ihnen das Verstehen von Texten und die Behandlung von Problemstellen (Stolpersteinen des Verstehens) in der »*kognitiven Dimension*« erleichtert. Zentral ist dabei die Vorstellung, dass nicht nur sichtbare Aktivitäten wie das Fahrradfahren oder das Kochen sozial vermittelt werden können, sondern dass dies ebenso für unsichtbare kognitive Aktivitäten wie Denken, Lesen, Rechnen gilt. In der Tradition des russischen Psychologen Lem S. Vygotski werden auch diese als prinzipiell darstellbar und damit durch kompetente Andere vermittelbar betrachtet. Nicht durch theoretisches Erläutern, sondern durch Modellieren, d.h. kleinschrittiges Demonstrieren und lautes Denken, *praktiziert der Lehrer in einem kognitiven Training als kompetenter Anderer die methodischen Textzugänge*. Diese erproben die Schüler unter seiner Anleitung anschließend - gleichsam an einem Haltegeländer - um sie zunehmend selbstständiger anzuwenden und zu verinnerlichen. Als kompetenter Anderer ist die Lehrkraft in den Sprachen ebenso wie im Geschichts- oder Chemieunterricht gefragt. Gute Informationsverarbeitung - so wird es den Schülern in *allen* Fächern bewusst gemacht - beruht auf »*strategischem*«, d.h. *aufgaben- und zielbezogenem Einsatz von Lese-techniken*. Die bewusste Auswahl dieser Werkzeuge wird beim Erschließen eines Gedichts anders ausfallen als bei der Lektüre einer historischen Quelle oder beim Studium einer Versuchsanleitung in Chemie. Das Förderprogramm hält daher einen ganzen »Werkzeugkasten« für verstehendes Lesen bereit, mit Strategien zur Optimierung der Prozesse vor, während und nach der Begegnung mit den Texten. So wächst die Fähigkeit und Zuversicht der Jugendlichen, anspruchsvolle Inhalte in Schule und Freizeit gedanklich verarbeiten zu können und sich Kenntnisse über Textstruktur, fachspezifische Denkmuster und fachliche Inhalte zunehmend selbstständiger anzueignen, »*die wissensbildende Dimension*«.

Eng verknüpft werden die vier Dimensionen durch den gedanklichen Austausch über das eigene und fremde Denken und Lernen, das so genannte »*metakognitive Gespräch*«. Es besitzt eine interne Seite, nämlich die individuelle Zwiesprache mit dem Text, festgehalten etwa im Lesejournal, und eine externe Seite, die im Aushandeln von Bedeutungen in der Gruppe besteht.

Lebenspraktische Erfahrungen kommen beim gemeinsamen Betrachten des Textes unter der »Leselupe« ebenso zur Sprache wie emotionale Reaktionen auf Texte oder auf verwendete Strategien. Dieser Diskurs ermöglicht die Regulation der eigenen Leseprozesse ebenso wie die Einschätzung eigener wie fremder Zugangswege zu Texten.

Ein Förderansatz für alle textbasierten Fächer

Innovativ erschien auch der konsequent auf alle sprachbasierten Fächer, gerade auch die Sachfächer wie Geschichte, Mathematik und Chemie (*content area reading*) und jeweils den gesamten Klassenverband bezogene Förderansatz der Leseausbildung.

Fachlehrerinnen und Fachlehrer nehmen im Rahmen von *Reading Apprenticeship* ihre Funktion als Expertenleser ihres Faches bewusst wahr. Sie machen die Jugendlichen mit den »Geheimnissen ihrer Kunst« vertraut, indem sie ihre eigenen Leseprozesse - etwa mit der Technik des »lauten Denkens zum Lesen« - offenlegen. Die gewöhnlich unsichtbar bleibenden Leseprozesse kompetenter Leserinnen werden für die Lernenden sichtbar, wenn die Fachlehrerinnen Texte mit Hilfe von Assoziationen, Hypothesen, Fragen und Verknüpfungen bedeutungskonstruierend lesen. Kompetentes Lesen erscheint somit - gerade auch für schwache Leserinnen und Leser - in neuem Licht: es wird »entmystifiziert«, denn es erweist sich als nachvollziehbar und damit als prinzipiell erlernbar. Eine Geschichtslehrerin fasste Ihre positiven Erfahrungen mit der Leseausbildung in der Sekundarstufe wie folgt zusammen:

»Mein größter Erfolg in diesem Jahr? Ich glaube, das war, dass ich Texte wieder in den Unterricht eingebracht habe, anstatt sie im Regal stehen zu lassen - und dass ich Fertigkeiten vermittelt habe, um sie verstehen zu können, anstatt die Texte einfach zu übergehen und den Schülern ihren Inhalt häppchenweise zu verabreichen.«
(Schoenbach et al. 2007, S.140).

Die intensive Beschäftigung mit Zugangsstrategien für die fachspezifischen schulischen Texte ist dabei niemals Selbstzweck, sie stellt vielmehr eine der Gelingensbedingungen für erfolgreiches inhaltliches Arbeiten im Sachfach dar.

Die Befürchtung, durch die Leseförderung ginge kostbare Zeit für curriculare Inhalte verloren, lässt sich etwa durch folgendes Urteil eines Lehrers der Naturwissenschaften entkräften:

»Der Zuwachs an Kompetenz (im Lesen) stützt die spätere Arbeit an fachunterrichtlichen Themen. Im Hinblick auf die Ergebnisse macht sich der anfängliche Einsatz mehr als bezahlt.« (Schoenbach et al. 2007, S.140).

Ein entscheidender Faktor für wachsende Lesekompetenz in allen Fächern ist die Entwicklung eines *langen Leseatems*, eine Art Ausdauertraining beim und durch Lesen also. Seinen didaktischen Ort hat das Viellesen im Unterricht, zum einen in der gemeinsamen Erarbeitung der anspruchsvollen curricularen Basistexte mit den Werkzeugen der kognitiven Meisterlehre. Zusätzlich wählen die Schüler vertiefende Lektüren zum jeweiligen Unterrichtsthema aus, die sie in der regelmäßig eingesetzten »freien Lesezeit« (*sustained silent reading*) während des Unterrichts erlesen. Zur Auswahl steht ihnen eine Vielfalt an Textgenres und Leseniveaus. Laut Lernvertrag erschließen sie auf diese Weise mindestens 200 Seiten pro Monat und dokumentieren ihre gedankliche Auseinandersetzung mit dieser Lektüre in Lesetagebüchern, durch Buchpräsentationen u.a. (Schoenbach et al. 2007, S.81ff).

Innovativ: ein Qualitätszyklus der Schulentwicklung und Lehrerbildung

Der kalifornische Förderansatz gewann seine Wirksamkeit als Resultat einer fruchtbaren Synthese von Unterrichtsforschung und -Praxis. In all seinen Elementen stellt *Reading Apprenticeship* einen *Qualitätszyklus* im Bildungswesen mit folgenden Elementen dar: Eine gemeinsame Konzeptentwicklung durch Leseforscherinnen und Unterrichtspraktikerinnen, eine umfassende schulpraktische *Erprobung*, eine solide empirische Basis z.B. in Form von Videoaufzeichnungen und Schülerinterviews zum Lesen, die wiederholte *Evaluation* des Konzepts in der genannten Pilot- und mehreren Folgestudien, die Einbettung in ein Netzwerk der Lehrerfortbildung und nicht zuletzt die anschauliche *Dokumentation* des Projekts durch Online- und Printpublikationen. So wird der Förderansatz in all seinen Facetten nachvollziehbar, eine Übertragung des Konzepts in andere Bildungskontexte erleichtert.

Das kalifornische Förderprogramm als best-practice Modell für die USA und für Europa

Der kalifornische Förderansatz ist in den Jahren 2004 bis 2007 in enger Zusammenarbeit mit Schoenbach & Greenleaf für das deutsche Bildungswesen adaptiert worden. Unter dem Signum »Lesen macht schlau« (zugleich Titel der deutschen Version des Praxishandbuchs zum Förderprogramm) wurde am Amt für Lehrerbildung (AfL) in Frankfurt/M. ein modulares Fortbildungskonzept zur Leseförderung in der Sekundarstufe aufgelegt. Es dient einem erklärten Ziel der hessischen Landesregierung, der Verbesserung der Lesekompetenz aller Jugendlichen. Verbreitung in der Fläche fand das Qualifizierungsangebot des AfL, da Multiplikatoren aus allen hessischen Schülern und mehreren Studienseminaren seit Herbst 2005 dieses Programm durchlaufen haben und es in eigenen Fortbildungsveranstaltungen an mehrere Tausend hessischer Lehrerinnen und Lehrer vermitteln konnten. Das Leitungsteam des hessischen Leseförderprojekts macht seine Praxiserfahrungen z.Zt. als kooperierender Partner im europäischen Forschungsprojekt ADORE (Teaching Adolescent Struggling Readers) nutzbar. Unter der Leitung von C. Garbe & S. Weinhold (Uni Lüneburg) tragen Vertreter von Universitäten und Lehrerbildungsinstituten aus zwölf europäischen Ländern zur Gewinnung von best-practice Beispielen der Förderung leseschwacher Jugendlicher bei. *Reading Apprenticeship* bzw. »Lesen macht schlau« wurde als eines der Erfolg versprechenden Förderprogramme im europäischen Rahmen identifiziert.

In den USA hat der von Schoenbach & Greenleaf entwickelte Interventionsansatz in den vergangenen Jahren größte Wertschätzung erfahren. Lehrerinnen und Dozentinnen aus vielen US-Staaten haben inzwischen an den *Teacher Training Institutes* von Schoenbach, Greenleaf und ihrem Team teilgenommen. *Reading Apprenticeship* wurde 2005 vom *US-Department of Education* als eines von US-weit zwei besonders erfolgreichen Modellen für die Förderung schwacher jugendlicher Leserinnen und Leser ausgewählt. Es ist derzeit Gegenstand breit angelegter Forschungsstudien, welche seinen Beitrag zur Kompetenzentwicklung bildungsbenachteiligter Jugendlicher u.a. für die Sachfächer Biologie und Geschichte untersuchen. Die Ergebnisse der Studie dürften neue positive Impulse für das Lesen als fächerübergreifende Basiskompetenz bieten - in den USA wie auch auf europäischem Boden.

Anhang

Dem eigenen Leseprozess auf der Spur. Workshop D. Gaile. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/Main

1. Bitte nehmen Sie sich 10 Minuten Zeit, um den Textauszug zur deutschen Geschichte zu lesen und ihren Gewohnheiten entsprechend anzumerken, zu markieren usw.
2. Notieren Sie jetzt, wie sie vorgegangen sind, um den Text zu verstehen. Welche der Dimensionen des Lese geschehens haben Sie durchlaufen? Das folgende Raster bietet Raum für Notizen.

Metakognitive Steuerung des Leseprozesses

Eigene Reflexion über das Gelesene in Form von Randnotizen und bewusste gemeinsame Auseinandersetzung mit Textinhalt

<i>Personale Dimension</i>	<i>Soziale Dimension</i>	<i>Kognitive Dimension</i>	<i>Inhaltlich-wissensbildende Dimension</i>
Lesemotivation und -flüssigkeit	Kommunikation über das Lesen	Kognitive Strategien	Sprach-, Text- und Weltwissen
<i>Emotion:</i> lebhaftes Erinnerungen an Fernsehnachricht vom Mauerfall: Freude aber auch Furcht vor möglichen Konsequenzen <i>Motivation:</i> Vorliebe für alle Texte mit historischem Sujet	gemeinsame Auswertung im Plenum als Ko-Konstruktion von Bedeutung	Vorhersagen zum Textinhalt nach Studium der Überschrift, Herangehensweise in Leseschritten, strategischer Einbezug der bildlichen Information als Ergänzung zum eigentlichen Text	Gesetzmäßigkeiten des Textgenres, Text nach Art eines Baukastens, Text »auch ohne Blick auf die Quellenangabe« als Sachtext, Ausschnitt aus Lexikon oder Ähnlichem erkannt
Aufbau von <i>Motivation</i> zielt auf Selbststeuerung beim Lesen durch Festlegen von Absichten und Zielen sowie das Beachten emotionaler Reaktionen auf den Text. Training der <i>Lese-flüssigkeit</i> zielt auf den Einsatz grundlegender automatisierter Lesefertigkeiten	Kommunikative Verfahren zielen auf <i>Austausch</i> über Leseprozesse, über Verständnisprobleme und deren Lösungen, ermöglichen <i>Bewusstmachung</i> alternativer Herangehensweisen an Texte (Ko-Konstruktion von Bedeutung)	Training zielt auf Strategien zur <i>Verbesserung des Textverstehens</i> (z.B. durch Antizipieren des Textinhalts oder Formulieren von Fragen an den Text)	Aufbau von Sprachwissen zielt auf fachspezifische <i>Sprachkonventionen</i> . Aufbau von Textwissen zielt auf Kenntnisse über Genres und <i>Textschemata</i> . Aufbau von Weltwissen zielt auf Aktivierung und (Weiter-)Entwicklung <i>inhaltlich-fachlicher Schemata</i>

Systematik der Dimensionen des Leseprozesses gemäß *Reading Apprenticeship*

Literatur

- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. In L.B. Resnick (Hg.). Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser. Hillsdale/New York.
- Flesch, R. (1986). Why Johnny can't read and what you can do about it, renewed edition. New York: Harper.
- Greenleaf, C. et al. (2001). Apprenticing Adolescent Readers to Academic Literacy. In Harvard Educational Review Vol. 71, No 1, p.84.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. et al. (2007). Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. In Gaile, D. (Hg.). 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. et al. (1999) Reading for Understanding. A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms. San Francisco: Jossey Bass.
- Valtin, R. »Wir starren nur auf die Defizite.« Interview in der taz vom 24.11.2004, S.18.
- Vygotski, L. S. (2002). Sprechen und Denken. Psychologische Untersuchungen. Weinheim/Basel: Beltz.

Online-Quellen

- www.adore-project.eu
- www.afl.bildung.hessen.de/projekte/lese_foerderung/
- www.wested.org/stratlit/
- www.wested.org/cs/sli/print/docs/sli/research.htm





Förderung der Lesekompetenz von jungen Menschen in Berufsausbildung in den Berufen für Menschen mit Behinderungen

Peter Piasecki



Nachfolgend soll hier in ersten Ansätzen ein Förderkonzept zur Verbesserung der Lesekompetenz vorgestellt werden, welches an einer Förderschule im Bereich der Sekundarstufe II (Berufskolleg) bei Jugendlichen in Ausbildungsberufen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO (Berufe für Menschen mit Behinderungen) entwickelt wurde (vgl. Biermann & Piasecki 2004). Es lehnt sich an das von Wember (1999) für die allgemeinen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen entwickelte Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Leseschwierigkeiten an, ist aber weiter entwickelt worden für den Bereich der Sekundarstufe II und bezieht ausdrücklich den Berufsbezug ein.

Sinnentnehmendes, flüssiges Lesen lernen - in diesem Bereich liegt der Schwerpunkt dieser Studie - stellt sich als Entwicklungsaufgabe in drei, sich zum Teil überschneidenden Lern- und Lebensphasen dar: 1. dem Erstleselehrgang, 2. dem weiterführenden Lesen und 3. im Bereich des anwendungsbezogenen Lesens. Während Wember (1999, S.27) in seiner Publikation »Lesenlernen mit System« auf die zweite Stufe zielte, soll hier gezeigt werden, dass übend wiederholendes Lesen mit nach dem LIX-Index kalibrierten, berufsbezogenen Texten auch in der Phase des weiterführenden Lesens erfolgreich als sonderpädagogische ergänzende Lerneinheit eingesetzt werden kann. Dabei ist es möglich, intersubjektiv evaluierbare Ergebnisse, allerdings bislang nur auf einem kleinen Sample fußend, vorzulegen (vgl. Haeberlin 2003). Flüssiges Lesen und schriftsprachliche Basisfertigkeiten gehören zu den unmittelbar entscheidenden Voraussetzungen für junge Menschen, die eine Berufsausbildung durchlaufen. Dies gilt auch für junge Menschen mit Lernbehinderungen, die in besonderer Weise bereits Schwierigkeiten beim Start ins Berufsleben zu bewältigen haben (vgl. Piasecki 2006). Gleichwohl weist gerade die Erfahrung mit der Ausbildung im Rehabereich darauf hin,

dass Lese-Rechtschreibschwächen hier in besonderer Intensität auftreten können. Und - last but not least - sind über den Kontext der Berufsausbildung hinaus für die gesellschaftliche Teilhabe ausreichende Lese- und Rechtschreibfähigkeiten zur Bewältigung der unterschiedlichsten Lebenssituationen unverzichtbar.

LRS, funktionaler Analphabetismus und Entwicklungsstörungen nach ICD-10

Die Auszubildenden, die in dieser Studie erfasst werden, gehören nach einer Einschätzung, die nach längerer Teilnahme am regulären Unterricht durch Lehrer oder Bildungsbegleiter vorgenommen wurde, zur Gruppe der im Bereich Rechtschreiben und Lesen besonders schwachen Schülerinnen und Schüler einer berufsbildenden Förderschule im Bereich der Sekundarstufe II. Sie besitzen somit entweder eine ausgeprägte LRS, Entwicklungsstörungen nach ICD-10 der WHO oder gehören zur Gruppe der Menschen mit Ansätzen zum funktionalen Analphabetismus. Es ist jedoch von Relevanz, dass nach Einschätzung des Autors auf der Basis der hier vorgelegten ersten empirischen Auswertungen mit dem angewandten Fördersystem des Lesens alle drei Gruppen von leseschwachen Schülerinnen und Schülern mit Erfolg gefördert werden können. Weitergehende, verifizierte Aussagen, müssen jedoch in umfangreicheren Untersuchungen gewonnen werden. Nachfolgend sollen die Definitionen von LRS, Legasthenie, Entwicklungsstörungen gemäß ICD-10 und funktionaler Analphabetismus knapp gegenüber gestellt werden.

»Die Lese-Rechtschreibstörung ist eine komplexe Störung, die mit einer Reihe von Auffälligkeiten bei der visuellen und auditiven Wahrnehmung einhergeht. Im Vordergrund der Schwierigkeiten steht die Unterscheidung von einzelnen Sprachreizen und Lauten, die in der Folge zu einer gestörten Zuordnung von Laut zu Buchstabe und umgekehrt führen kann.« (Schulte Körne 2007, S.1). Die Störung kann sich auf die persönliche und soziale Entwicklung bis ins Erwachsenenalter hinein auswirken. Über den Umfang der von Lese-Rechtschreibstörungen betroffenen Schülerinnen und Schüler gibt es in der Literatur differierende Angaben. Dabei liegt die Schwankungsbreite zwischen »jeder siebzehnte Schüler in Deutschland leidet unter Legasthenie« (Bechen 2003, S.22) bis zu einer Quote von 8 Prozent (Haffner 1998), die für junge

deutsche Erwachsene genannt wird, deren Rechtschreibniveau dem von durchschnittlichen Viertklässlern entspricht. Dabei definiert der Bundesverband für Legasthenie wie folgt: »Legasthenie ist die Bezeichnung für Schwächen beim Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechtschreiben, die weder auf eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung, noch auf unzulänglichen Unterricht zurückgeführt werden kann« (www.bvl-legasthenie.de).

Neben der klassischen Definition der Legasthenie, die nur einen Teilaspekt innerhalb des Feldes der Entwicklungsstörungen im Bereich der Lese- und Rechtschreibstörungen darstellt, finden sich im von der World Health Organization (WHO) herausgegebenen ICD-10 Diagnosesynthesaurus umfassende Beschreibungen zu allen Facetten der LRS. Neben der »Isolierten Rechtschreibstörung (F 81.1) ist vor allem die Lese- und Rechtschreibstörung (F 81.0) von Relevanz. Hier heißt es: »Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefähigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebene Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig.«

Darüber hinaus wird unter ICD-10 Z 55.0 (Lese-Schreib-Vermögen) das Problemfeld »Analphabetentum oder geringes Niveau des Schreib-Lese-Vermögens« von der WHO klassifiziert. Hier versteht man unter Analphabetismus das Vorhandensein des Mangels der Beherrschung der Schriftsprache. Für den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung definiert Hubertus (1991, S.85, auch: www.alphabetisierung.de) wie folgt: »Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung. Vor hundert Jahren waren geringere Kenntnisse erforderlich als heute. In einer westeuropäischen Gesellschaft werden weitergehende Kenntnisse erwartet als in sog. Entwicklungsländern, allerdings in Abhängigkeit von der sozialen Schicht, dem Beruf

usw. Innerhalb der entwickelten Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache müssen auch jene Personen als funktionale Analphabeten gelten, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen.« Funktionaler Analphabetismus bedeutet somit die Unterschreitung gesamtgesellschaftlicher Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung aber zur Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Lebens- und Arbeitsbereichen erforderlich ist.

Eingangsdagnostik

Als Basis für die Diagnostik einer Lese- und Rechtschreibstörung können üblicherweise Testverfahren aus den Bereichen Rechtschreib-, Lese- und Intelligenztests herangezogen werden. Nach Deimel (2002) gilt dies insbesondere für Testverfahren, die die Aktualität der Normung im Leistungstest aufweisen. Dabei sollte die Normierung, nicht die Veröffentlichung, maximal 10 Jahre alt sein. Folgende Rechtschreibtests wären hier zu nennen: DRT 2, DRT 3, DRT 4, DRT 5, HSP1 +, HSP2 +, HSP3 +, HSP4/5, HSP5-9, RST, R-T, WRT1+ und WRT2+. Gemeinsam ist allen Testverfahren, dass sie über die Merkmale Lückendiktat, Gruppentest sowie quantitative und qualitative Auswertbarkeit verfügen.

Während die genannten normierten Testverfahren gut zugänglich aber häufig eher als indirekte Ansätze gesehen werden, bevorzugt Wember (1999) einen Ansatz, der Diagnose und Intervention verknüpft und als aufeinander bezogen ansieht. Er schlägt eine »Diagnostik durch Probeunterricht« (Wember 1999, S.34) vor, der in neun definierten Schritten über mehrere Tage umgesetzt und so zu im Schwierigkeitsgrad geeigneten Übungstexten für die Interventionsphase führt. Dieses positiv verifizierte Verfahren ist im Bereich der dualen Berufsausbildung bei ergänzendem Förderunterricht wegen der fehlenden Zeitressourcen nur begrenzt realisierbar (höchstens zwei Tage Berufsschulunterricht in der Woche). Deshalb wird aus Gründen der Zeitökonomie in dieser Untersuchung ein Diagnoseweg gewählt, wo im ersten Schritt durch die Beobachtung im Unterricht eine Einschätzung der Lese- und Rechtschreibprobleme erfolgt und im zweiten Schritt über den Einsatz des Rechtschreibtests des Computerprogramms »Tintenklex« ein einfach einzusetzendes und intersubjektiv vergleichbares Verfahren ausgewählt wurde. Ein weite-

rer Vorteil des Verfahrens liegt nach ersten Erfahrungen darin, dass durch den Einsatz des Computers eine positive Motivation gegeben ist.

Die Software Tintenklecks wurde in der lerntherapeutischen Praxis Tintenklecks entwickelt. Eine Besonderheit dieser Software besteht darin, dass die einzelnen Übungen an die individuellen Eigenarten eines jeden Kindes angepasst werden können. Weiterhin enthält die Software für eine geeignete Überprüfung der Leistungen und der Entwicklungen über die Zeitachse hinweg eine Möglichkeit, die entsprechenden Daten statistisch aufzubereiten. Zusätzlich weist die Software einen Eingangstest auf, der als Rechtschreibtest entwickelt wurde und nach dem Prinzip des Lückentextes konzipiert ist. Dieser Test wurde mit Hilfe von Anwendern im Internet kalibriert. Das bedeutet, dass das Durchschnittsergebnis der Fehlerquote in einer Klasse 5 innerhalb des Rahmens von 30 Prozent liegen sollte. Insgesamt umfasst der Rechtschreibtest 35 Sätze mit jeweils einem fehlenden Wort. Zur Bearbeitung des Lückentextes kann sowohl die normale PC Tastatur wie auch eine auf dem Bildschirm selber sichtbare Tastatur von den Probanden genutzt werden. Wenn alle 35 Lückentextaufgaben durchgearbeitet sind, kann die Statistik angeklickt werden, damit einerseits die Fehlerquote und andererseits eine Aufschlüsselung der Fehlerarten angezeigt wird.

Auswertung des Rechtschreibtests mit der Legastheniesoftware Tintenklex

Der Rechtschreibtest, als Vorbereitung des Lesetrainings und zur Vorbereitung der Zusammenstellung von Förderkursen, wurde bei Auszubildenden der Ausbildungsberufe Metallbearbeiter/Metallbearbeiterin sowie Bau- und Metallmaler/Bau- und Metallmalerin in den Berufen für Menschen mit Behinderungen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO oder in dem anerkannten zweijährigen Ausbildungsberuf Verkäufer/in durchgeführt. Die Reihenfolge der Testung erfolgte in den Klassen jeweils in der alphabetischen Reihenfolge der Schülernamen. Das Ergebnis der Auswertung ist in der Abbildung 1 dargestellt.

Die Erstellung der Rechtschreibfehler in der Einzelwortstatistik erfolgt über die Lernsoftware. Besonders häufig auftretende Fehler, z.B. beim Verwechseln von Groß- und Kleinschreibung sowie das Vergessen von Buchstaben, werden für das einzelne falsch geschriebene Wort und als Fehlerquote

angezeigt. Gleiches gilt für Verwechslungen von ä und e sowie die Verwechslung von ck und k. Unter der Kategorie andere Fehler finden sich beispielsweise folgende Fehler: So schrieb Oskar für Ähnlichkeit das Wort *elischkeint* oder für anstrengend *anschtrege* oder für Zollstock *zölschtok*. Oskar hat von 35 Wörtern 31 Wörter falsch geschrieben. Dabei aber insgesamt 71 Fehler erzeugt. Der Proband 007 dagegen hat von 35 Wörtern vier Wörter falsch geschrieben. Letzterer hat damit die Anforderungen an den Durchschnittslevel der Rechtschreibfähigkeit eines Schülers der fünften Klasse erfüllt. Anzumerken ist, dass alle Namen aus Datenschutzgründen anonymisiert verwendet wurden. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler durfte sich einen Phantasienamen ausdenken, unter dem dieser Test abgehalten wurde.

In der Tabelle 1, auf der gegenüber liegenden Seite, werden die Testergebnisse der Probanden sowie die aus den Schülerakten zur Verfügung stehenden letzten Abschlüsse der allgemein bildenden Schulen aufgelistet. Betrachtet man die Tabelle so wird deutlich, dass 20 von 23 Probanden eine Fehlerquote von über 35 Prozent aufweisen und somit mehr Fehler erzeugt haben, als bei durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern der Klassen fünf/sechs zu erwarten sind. Sieben Probanden weisen sogar Fehlerquoten von über 80 Prozent auf. Hier ist oft die Erfassung des Wortsinnes der unverständlich geschriebenen Begriffe kaum möglich, so dass der Übergang von ausgeprägter LRS zum funktionalen Analphabeten angezeigt sein kann. Diese zurückhaltende Einschätzung ist geboten, weil es kein geeignetes wissenschaftliches Verfahren zur Einstufung von funktionalen Analphabeten gibt.

Die Auswahl berufsspezifischer Texte mit Hilfe des Lesbarkeitsindex' LIX

Der LIX-Index, bereits 1968 von dem schwedischen Leseforscher Björnsson entwickelt, stellt ein relativ einfaches Lesbarkeitsmaß eines Textes dar, weil für die Bewertung der Lesbarkeit nur zwei Merkmale berücksichtigt werden:

1. die durchschnittliche Satzlänge (DSL), die dadurch bestimmt wird, dass man die Anzahl der Wörter eines Textes durch die Anzahl der Sätze teilt und
2. durch die Bestimmung des Prozentsatzes langer Wörter (PLW) mit mindestens sieben Buchstaben. Zur Berechnung des PLW wird die Anzahl langer Wörter ins Verhältnis zur Gesamtzahl der Wörter gesetzt und mit 100 multipliziert. Der LIX selber berechnet sich nach der Formel: $LIX = PLW + DSL$.

Tabelle 1		Auswertung des Rechtschreibtests mit der Legastheniesoftware Tintenlex	
	Name	Schulabschluss	Fehlerquote
1	007	Sek I-Abschluss am Berufskolleg	17%
2	Andy	Abschluss 10. Klasse Sonderschule	97%
3	Astronaut	Hauptschulabschluss, Sonderschule	86%
4	Babe	Hauptschulabschluss, Sonderschule	57%
5	Blacky	Abschluss 10. Klasse Sonderschule	66%
6	Bobby	Abschluss 10. Klasse Sonderschule	51%
7	Deni67	Hauptschulabschluss, Sonderschule	83%
8	Ece	Abgang Klasse 7, Hauptschule	77%
9	Fm	Abgang Klasse 8, Hauptschule	60%
10	Gado	Hauptschulabschluss nach Klasse 9, Hauptschule	20%
11	Hank	Abschluss 10. Klasse Sonderschule	86%
12	Honk	Abschluss 10. Klasse Sonderschule	97%
13	Honki	Abschluss 9. Klasse Sonderschule	71%
14	Johny	Sek I-Abschluss, Hauptschule	11%
15	Kane	Abschluss 10. Klasse Sonderschule	80%
16	Löwenherz	Hauptschule, 9. Klasse	40%
17	Minni	Abgang Klasse 8, Hauptschule	66%
18	Oskar	Abgang Klasse 8, Sonderschule	89%
19	Ömmes	Abschluss 10. Klasse Sonderschule	69%
20	Rambo	Sek I-Abschluss, Hauptschule	46%
21	RStyle	Abschluss nach Klasse 9, Hauptschule	37%
22	Thomas	Abgang Hauptschule ohne Abschluss	71%
23	Webby	Abgang 9. Klasse, Hauptschule	40%

Orientierungsdaten für klassifizierte Texte nach dem LIX können nach Baumberger und Vanecek (1984) näherungsweise wie folgt eingestuft werden: Kinderbücher 30, Belletristik 40, Sachliteratur 50, Fachliteratur bis über 70. Für die Klasse 8 etwa werden Texte mit einem LIX-Wert von 44 als durchschnittlich angesehen (vgl. Baumberger & Vanecek 1984). Infolge des Fehlens von Vergleichswerten für Jugendliche in Ausbildung in den Berufen für Menschen mit Behinderungen wurde für den ersten Einstieg eine Textauswahl nach einem Fachkundebuch (Kotschenreuther & Grimm 2000) für Verkäufer im Einzelhandel gewählt, weil das Fach Wirtschaftslehre bzw. Wirtschafts- und

Betriebslehre ein Querschnittsfach in allen Ausbildungsberufen darstellt. Der nachfolgende Text 1 stellt als einer von drei Texten die Grundlage für die Auswertung der Leseleistung der Probanden A und J dar. Aus dem Text 1 wird der Anfang zitiert. Die Auswertungsparameter der Texte finden sich in den Abbildungen 2 und 3 (auf der Doppelseite 190/191) wieder. Die LIX-Indices für die drei ausgewählten Texte liegen zwischen 49 und 75 Punkten.

Text 1: »Warenwirtschaftssysteme im Einzelhandel. Die stürmische Entwicklung der Computerindustrie und das Eindringen des Computers in alle Bereiche der Wirtschaft, zunächst in den Fertigungsbereich und anschließend in die Verwaltung der Betriebe, hat auch vor dem Einzelhandelsbetrieb nicht Halt gemacht. Dabei tritt seit einigen Jahren immer stärker der Begriff ›Warenwirtschaftssystem« in den Blickpunkt des Einzelhändlers ...«

Leseförderung und Darstellung der Ergebnisse der Leseleistungen

Das hier verwendete Konzept der Leseförderung ist speziell für Jugendliche in Ausbildung mit schwachen Leseleistungen (ungenau, fehlerhaftes und mühevoll Leses) gedacht. Es zielt auf die dritte Phase des Lesenlernens, auf das anwendungsorientierte Lesen unter Berücksichtigung berufsbezogener Texte. Ziel ist das wiederholende, systematisch angelegte Erarbeiten des rekodierenden und dekodierenden Lesens um eine Automatisierung des Lesevorgangs zu erreichen. Parallel zur Erfassung und zum Training der Leseleistung erfolgt im Unterricht ein spezifisches Training zur Verbesserung der Rechtschreibleistungen und zum Textverständnis.

Bei der Leseförderung mussten die Probanden einen Text an fünf verschiedenen Tagen laut vorlesen. In der Regel lag jeweils eine Woche zwischen den Wiederholungen, weil Berufsschüler im Rahmen der dualen Ausbildung nur an zwei Wochentagen Unterricht erhalten. Das Lesen erfolgte in kleinen Gruppen und typische Verlesungen wurden protokolliert und die Gesamtlesezeit mit der Stoppuhr festgehalten. Nach dem Lesevorgang wurde der Text besprochen, so dass die als schwierig zu lesenden Wörter an Vertrautheit gewannen. Die Werte für Lesegeschwindigkeit und Richtigkeit der gelesenen Wörter wurden den Probanden jeweils sofort nach dem Vorlesen mitgeteilt. Dies hat sich als positiv motivierend herausgestellt.

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen die Ergebnisse der Leseleistungen der Probanden A und J für die Leseübungen mit den Texten 1 bis 3. Dabei bedeuten die Abkürzungen: RW = richtig gelesene Wörter; RWM = richtig gelesene Wörter pro Minute; FW = falsch gelesene Wörter; FWM = falsch gelesene Wörter pro Minute. Wichtig für die Auswertung sind hier die Leistungsparameter RWM, FWM und die Lesegeschwindigkeit. Betrachtet man für eine Bewertung der Leseleistung von A und J die Tabellen und Graphiken in den Abbildungen 2 und 3 so wird deutlich, dass bei beiden Probanden ihre Lesegeschwindigkeit erheblich verbessern konnten. Besonders augenfällig ist das bei J und Text 1. Hier wurde die Lesegeschwindigkeit von 4 Minuten 9 Sekunden im ersten Lesedurchgang auf 2'34'' im fünften erhöht. Gleichzeitig stieg die Zahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute von 34,7 auf 61,1, jeweils wieder bezogen auf die Lesedurchgänge eins und fünf. Gleichzeitig nahm die Zahl der falsch gelesenen Wörter pro Minute ab, auf zuletzt 2,3 im fünften Lesedurchgang. Einen vergleichbaren Trend in der Verbesserung der Leseleistung zeigt auch der Auszubildende A. Dass das Textverständnis ebenfalls zunahm zeigte der begleitende Unterricht. Empirische Belege dieses Leistungsaspektes können hier nicht vorgelegt werden, sollen aber künftig Bestandteil der Förderkurse werden. Die Bedeutung des Schwierigkeitsgrades eines Lesetextes lässt sich gut im Vergleich der Ergebnisse aus den Tabellenteilen der Abbildungen 2 und 3 ablesen. Text 2, der den höchsten LIX-Index von 74,8 aufweist, wurde von den beiden Auszubildenden deutlich langsamer gelesen, wobei aber die Verlesungen nicht signifikant höher ausgefallen sind. Dieser Sachverhalt scheint darauf hinzuweisen, dass bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchaus auch schwierigere Texte in die Leseübungen eingezogen werden können.

Fazit und Ausblick

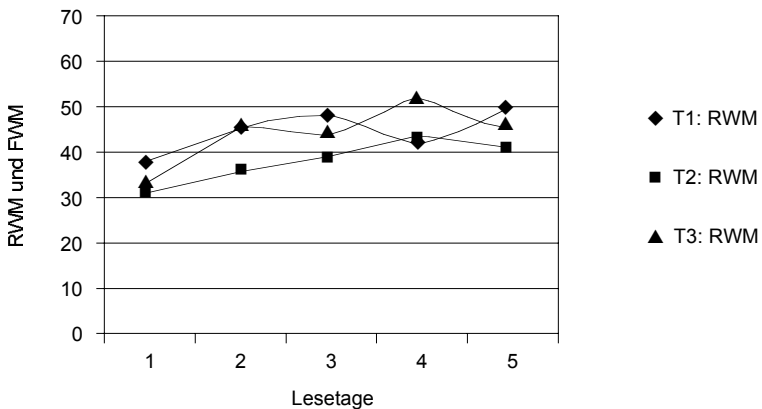
Wember (1999) kennzeichnet sein System als Rahmenprogramm zum weiterführenden Lesen als »die wiederkehrende, systematische und intensive Übung flüssigen und Sinn entnehmenden Lesens (S.123)« und belegt über Fallbeispiele, dass es sehr wohl möglich ist, flüssiges und Sinn entnehmendes Lesen auf täglicher Basis direkt und intensiv zu üben und positive Ergebnisse zu erzielen. Ein gleicher positiver Trend wird für die hier vorgelegten Ergebnisse im Bereich des angewandten Lesens in einer Förderschule der Sekundarstufe II,

Auszubildender **A**

Testdurchführung Dr. Piasecki

		Text 1	Text 2	Text 3
Anzahl Wörter		163	163	204
Anzahl Sätze		8	7	14
Ø Satzlänge		20,3	23,3	14,6
PLW		41,1	47	35,3
Lix		57	70	49,9

	Datum	Lesedauer in Min	RW	RWM	FM	FWM
Text 1	10.01.06	3'52"	146	37,7	17	4,4
	11.01.06	3'13"	147	45,6	16	5,0
	17.01.06	2'57"	145	49,1	18	6,1
	24.01.06	3'32"	146	41,4	17	4,8
	07.02.06	3'02"	151	49,8	12	4,0
Text 2	07.02.06	4'23"	143	32,6	20	4,6
	14.02.06	4'04"	147	36,1	16	3,9
	21.02.06	3'45"	146	38,9	17	4,5
	28.02.06	3'34"	151	42,3	12	3,4
	07.03.06	3'40"	150	40,9	13	3,5
Text 3	07.03.06	5'02"	173	34,4	31	6,2
	21.03.06	3'59"	182	45,7	22	5,5
	28.03.06	3'59"	185	46,5	19	4,8
	04.04.06	3'38"	187	51,5	17	4,7
	25.04.06	4'04"	190	46,7	14	3,4



RW: Richtige Wörter

FW: Falsche Wörter

RWM: Richtige Wörter pro Minute

FWM: Falsche Wörter pro Minute

PLW:

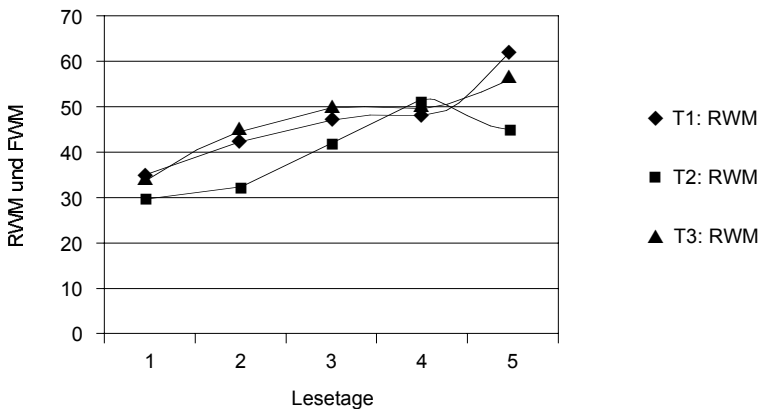
Prozentsatz langer Wörter

Auszubildender J

Testdurchführung Dr. Piasecki

		Text 1	Text 2	Text 3
Anzahl Wörter		163	163	204
Anzahl Sätze		8	7	14
Ø Satzlänge		20,3	23,3	14,6
PLW		41,1	47	35,2
Lix		61,5	74,8	49,9

	Datum	Lesedauer in Min	RW	RWM	FM	FWM
Text 1	10.01.06	4'09"	144	34,7	19	4,6
	12.01.06	3'34"	151	42,4	12	3,4
	17.01.06	3'13"	152	47,2	11	3,4
	24.01.06	3'06"	151	48,7	12	3,9
	31.01.06	2'34"	157	61,1	6	2,3
Text 2	31.01.06	4'58"	147	29,6	16	3,2
	07.02.06	4'34"	147	32,2	16	3,5
	14.02.06	3'37"	152	42,0	11	3,0
	21.02.06	3'01"	154	51,0	9	3,0
	28.02.06	3'25"	153	44,7	10	2,9
Text 3	07.03.06	5'19"	182	34,3	22	4,1
	21.03.06	4'15"	189	44,5	15	3,5
	28.03.06	3'58"	196	49,5	8	2,0
	04.04.06	3'55"	198	50,6	6	1,5
	25.04.06	3'30"	196	56,0	8	2,3



RW: Richtige Wörter

FW: Falsche Wörter

RWM: Richtige Wörter pro Minute

FWM: Falsche Wörter pro Minute

PLW:

Prozentsatz langer Wörter

bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen in Berufsausbildung, empirisch verifiziert nachgewiesen. Gleichwohl stellten Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2007) in diesem Kontext und zu recht die Frage nach der Lesefertigkeit von Kindern: »Wie kann die Leseflüssigkeit der Kinder erhöht werden? Welche Strategien sind dabei hilfreich? Dazu gibt es keine empirischen Befunde - weder im angloamerikanischen noch im deutschen Sprachraum« (S.190). Ausgehend von ihrer Feststellung fordern sie, Interventionen zu entwickeln und zu evaluieren, um Kindern die Automatisierung des Lesens zu vermitteln. Diese Aussagen gelten nach Meinung des Verfassers auch uneingeschränkt für Jugendliche mit ausgeprägten Lese-Rechtschreibstörungen, die sich in Ausbildung befinden. Hier besuchen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum letzten Mal regelmäßig eine Schule und sind zudem durch das Ziel einer Abschlussprüfung oft gut motiviert. Diese Chance zur zusätzlichen Förderung darf man nicht ungenutzt verstreichen lassen.

Literatur

- Baumberger, R. & Vanecek, E. (1984). Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Bechen, P. et al. (2003). LRS-Ratgeber. Lese-Rechtschreib- und Rechenschwäche. Ratgeber für die Suche nach Hilfe und den Weg zur Selbsthilfe. Stuttgart: Aktion Bildungsinformation e.V.
- Biermann, H. & Piasecki, P. (2004). Förderung der beruflichen Kommunikation bei funktionalem Analphabetismus bei lernbehinderten Auszubildenden. In M. Stach & R. Stein (Hg.). Berufliche Rehabilitation in Netzwerken und mit Hilfe neuer Medien. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bd. 16. Bielefeld: Bertelsmann, 133-148.
- Biermann, H. (2003). Berufliche Ausbildung und Eingliederung in das Berufsleben. In A. Leonhardt, & F.B. Wember (Hg.). Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 831-847.
- Björnsson, C.H. (1968). Lesbarkeit durch Lix. Stockholm.
- Blaser, R. (2002). Erprobung und Validierung des Konzeptes »Phonologische Bewusstheit« in der Frühdiagnostik und Prävention späterer Lesestörungen an einer Stichprobe Schweizer Kinder. Diss. Bern.
- Decroll, F. (1981). Funktionaler Analphabetismus - Begriff, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen. In F. Decroll & U. Müller (Hg.). Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M., 29-40.
- Deimel, W. (2002). Diagnostik der Lese-Rechtschreibstörung. In Schulte-Körne, G. (Hg.). Legasthenie. Bochum: Winkler, 115-130.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M.H. (1991). International Classification of Mental Diseases, ICD-10 (German edition). Bern: Huber.
- Haeberlin, U. (2003). Wissenschaftstheorie für Heil- und Sonderpädagogik. In A. Leonhardt & F.B. Wember (Hg.). Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 58-80.

- Haffner, J., Zerahn-Hartung, C., Pfuller, U., Parzer, P., Strehlow, U. & Resch, F. (1998). Effekte und Bedeutung von spezifischen Rechtschreibproblemen bei jungen Erwachsenen. In *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 26, 124-135.
- Hubertus, P. (1991). Alphabetisierung und Alphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen- und Schreibenlernen während der Pflichtschulzeit: Eine Längsschnittuntersuchung über die Häufigkeit und Stabilität von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in einem Wiener Schulbezirk. In *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 21, 214-255.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1994). Die langfristige Entwicklung der mündlichen Lesefähigkeit bei schwachen und guten Lesern. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26, 278-290.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). Viele Fragen - wenig Antworten: Provokative Gedanken über Legasthenie. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 186-194.
- Kotschreuther, O. & Grimm, R. (2000). *Wirtschaftslehre des Einzelhandels*. Darmstadt: Winklers.
- Küspert P. & Schneider W. (1998). *Würzburger LeiseLeseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- May, P. (2000). *Hamburger Schreib-Probe (HSP)*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Piasecki, P. (2006). Berufsausbildung für junge Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Neue Berufe mit Zukunftsperspektiven für Menschen mit Behinderungen. In *Verband Sonderpädagogik NRW (Hg.). Lebens(t)raum Schule. Beiträge zum Sonderpädagogischen Kongress 2006*, 160-165.
- Probst, H. & Wacker, A. (1986). *Lesenlernen: ein Konzept für alle*. Solms-Lahn: Oberbiel.
- Röhr, H. (1978). Voraussetzungen zum Erlernen des Lesens und Rechtschreibens: Aspekte eines Lernprozesses und Ergebnisse einer multivariaten Längsschnittstudie. Diss. Münster.
- Scheerer-Neumann, G. (1988). *Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schulte-Körne G., Remschmidt H. & Hebebrand J. (1993). Zur Genetik der Lese-Rechtschreibschwäche. In *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 21, 242-252.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W. & Remschmidt, H. (2001): Zur Diagnostik der Lese-Rechtschreibstörung. In *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29.
- Schulte-Körne, G. *Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie)*. www.info-legasthenie.de/downloads/Ursachen3.pdf. Zugriffsdatum: 1.8.2007.
- Strehlow, U. & Haffner, J. (2002). Definitionsmöglichkeiten und sich daraus ergebende Häufigkeit der umschriebenen Lese- bzw. Rechtschreibstörung - theoretische Überlegungen und empirische Befunde an einer repräsentativen Stichprobe junger Erwachsener. In *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, 113-126.
- Tintenflex Legasthenie Software. Version 9. www.legasthenie-software.de
- Wember, F. B. (1999). *Besser Lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Leseschwierigkeiten*. Neuwied: Luchterhand.
- Wember, F.B. (2003). *Bildung und Erziehung bei Behinderungen - Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel*. In A. Leonhardt & F.B. Wember (Hg.). In *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 12-57.
- World Health Organization (WHO): *ICD-10 Diagnosesenthesaurus*.



**Schriftsprache
und Geschlecht**

VIPs in der Lesesozialisation?

Zum (geschlechtsspezifischen) Einfluss
der Gleichaltrigen auf Lesekarrieren

Maik Philipp

1 Einleitung

Die erste PISA-Studie löste in Deutschland eine öffentliche Kontroverse aus, denn die Resultate waren alles andere als erfreulich. Das sicher am meisten ernüchternde Ergebnis war das schlechte Abschneiden im Bereich Lesen: Ein knappes Viertel der getesteten 15-Jährigen erreichte nicht die Kompetenzstufe II, die als Mindeststandard gesetzt wurde (vgl. Artelt et al. 2001, S.98 und 103). Wer bei PISA 2000 Gefahr lief, zu dieser Risikogruppe zu gehören, lässt sich anhand dreier Merkmalen umreißen: Jugendliche männlichen Geschlechts, mit Migrationshintergrund oder/und aus bildungsfernen Schichten. Soziale Herkunft und Geschlecht sind nicht erst seit den Befunden der PISA-Studien für ihren starken Einfluss auf die Lesesozialisation bekannt, d.h. auf jenen »Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz [...] und unterschiedlicher Modalität« (Hurrelmann 1999, S.111f). Doch spätestens seit PISA rücken die Verlierer des Bildungssystems, speziell die Jungen, in den Fokus der öffentlichen Debatte.

Analog dazu ist in diesem Beitrag der Faktor Geschlecht von besonderem Interesse. Denn das Geschlecht betrifft empirisch gut gesichert praktisch jeden Bereich des Leseverhaltens. Schlagwortartig umrissen lesen Mädchen und Frauen mehr, lieber, anders, anderes und nicht zuletzt besser als Jungen und Männer (vgl. den Forschungsüberblick von Philipp & Garbe 2007). Bemerkenswert ist v.a. der Zusammenhang von Leseleistung und -motivation, den die PISA-Studie offenbarte: Bei vergleichbarer Lesemotivation verschwinden die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen - ein Hinweis darauf, »dass der Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen zumin-

dest teilweise auf motivationale Merkmale (Interesse bzw. Freude am Lesen) zurückzuführen ist« (Stanat & Kunter 2001, S.266). Eine interessante, aber bislang in der Forschung vernachlässigte Frage ist, welchen geschlechtsspezifischen Einfluss die gleichaltrigen Freundinnen und Freunde (peers) bzw. Cliques (peer groups) im Jugendalter auf die Lesemotivation und damit auf die Lesesozialisation haben. Dieser Frage geht der Beitrag nach.

Dazu werden zunächst auf der Basis lesebiografischer Befunde die Phasen identifiziert, in denen Gleichaltrige bedeutsam werden (2). Im Anschluss folgen einige Hypothesen zur Relevanz von peers und peer group für das Lesen vor und sodann empirische Befunde zum Einfluss der Cliques auf die individuelle Lesemotivation von Fünftklässlern aus einer eigenen quantitativen Studie (3).

2 Zum Lesen kommen: Ein prototypisches Verlaufsschema gelingender Lesesozialisation

Hierzulande fehlt es an Längsschnittstudien, mittels derer sich Lesekarrieren genauer beobachten lassen. Ersatzweise kann die Lesebiografie-Forschung konsultiert werden, da sie die gesamte biografische Entwicklung der Lesesozialisation bis zum Zeitpunkt der Befragung in den Blick nimmt. Die Grundlage bilden in aller Regel schriftliche Selbstauskünfte, die so genannten Lektüreautobiografien (LAB). Werner Graf, einer der prominentesten Vertreter dieses Forschungszweigs, hat in dem ihm vorliegenden Korpus Hunderter LAB einige markante Stationen ermittelt, die die untersuchten Personen durchlaufen haben. An dieser Stelle erscheint der Hinweis nötig, dass die Erkenntnisse meistens auf den Selbstauskünften von Studierenden basieren. Sie bilden also nur die Erinnerung von Erwachsenen mit wenigstens tendenziell bildungsfreundlichem Hintergrund ab und sollten in dieser Relativität gesehen werden. Aus diesem Grund ist hier die Rede von einem prototypisch *positiven* Verlaufsschema. Hinzuweisen ist auch auf die Dominanz des Buches in den Schilderungen, während andere (Lese-)Medien vergleichsweise randständig sind. Dieses Erbe der Forschung zur literarischen Sozialisation deutet auf ein keineswegs unproblematisches Gleichsetzen von Lesen mit dem *Buchlesen* im Allgemeinen und dem *Belletristiklesen* im Besonderen hin (vgl. dazu Böck 2000, S.247; Gattermaier 2003, S.113).

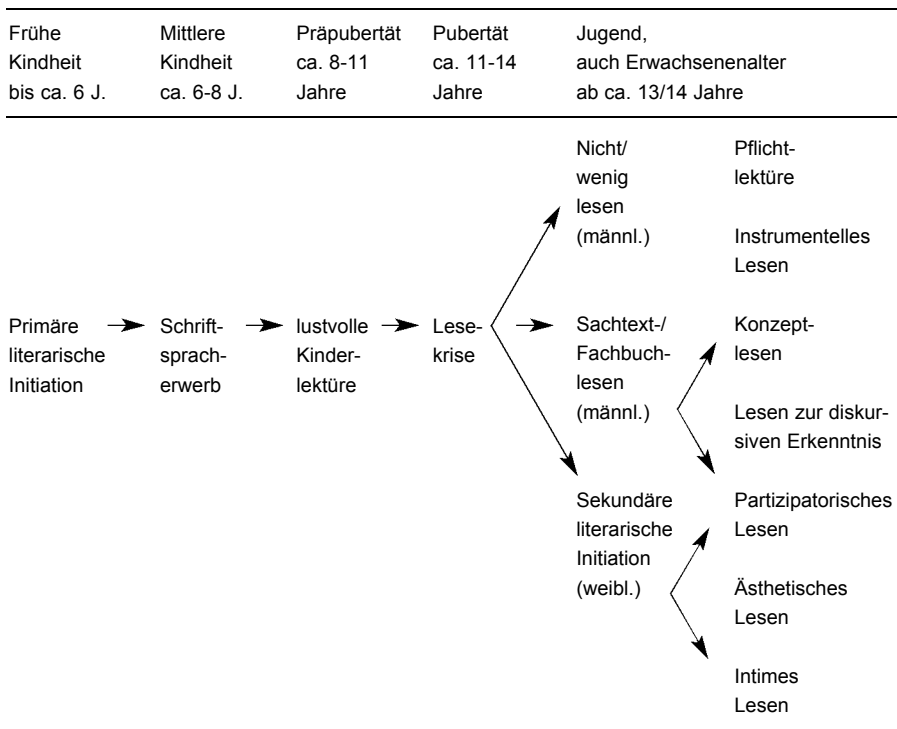


Abb. 1: Prototypisch positives Verlaufmodell der literarischen und Lesesozialisation bis zum Jugendalter unter Berücksichtigung des Geschlechts (Quelle: Philipp 2007, S.31, modifiziert auf der Grundlage von Graf 2007)

Wie ein Schema der gelingenden Lesesozialisation aussieht, zeigt Abbildung 1. Die Zielkategorie bilden die so genannten »Lesemodi«, also jene im Rahmen der Lesesozialisation »erworbene[n] Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu nutzen, also um z.B. Bedürfnisse zu befriedigen, um Interessen zu realisieren oder um Notwendiges zu bearbeiten, um Wissen zu erwerben, um Erfahrungen zu machen oder um Kunst zu genießen« (Graf 2004a, S.120). Mit Graf lässt sich dieser Erwerbsweg in mehrere Phasen unterteilen.

1. In der *primären literarischen Initiation* geht es um die Vorlese- und Erzählsituationen in der Familie, die die Proband/innen oft mit Geborgenheit assoziieren. Sie werden im besten Falle spielerisch (mit Reimen, Sprach-

spielen, aber auch Geschichten und Märchen) in die Gemeinschaft der Schriftkundigen eingeführt, erleben also eine Initiation und überdies Lesen als verlockende Tätigkeit der Erwachsenen, denen die Kinder es gleich tun wollen. Insbesondere die Mutter spielt in dieser Phase eine wichtige Rolle: Sie erweist sich »immer wieder als die Zentralfigur der frühen literarischen Sozialisation« (Graf 1995, S.104).

2. Sind Motivation und kognitive Grundausstattung in ausreichendem Maße vorhanden, meistert das Kind den schwierigen *Schriftspracherwerb* in der Schule erfolgreich. Gerade die späteren Nicht- bzw. Wenigleser (von Büchern) berichten von der Qual des Übergangs von der medialen Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. Neben die Familie als Lesesozialisationsinstanz tritt in dieser Phase nun die Schule. Bedeutungsvoll ist unter dem Stichwort »weibliche Leselinie«, dass der Staffelstab von der Mutter an das größtenteils weibliche Lehrpersonal weitergegeben wird und sich Frauen nicht nur um den Übergang zur *Literarität*, sondern auch zur *Literalität* kümmern.

3. Werner Graf zufolge besteht eine auffällige Parallele in den LAB in der »Schilderung einer Phase intensiver, privater, lustbetonter Kinderlektüre« (Graf 1995, S.107), die mit einer hohen Lesemotivation einhergeht. Das Lesen in der Kindheit erscheint in den Erinnerungen der Untersuchten als »goldenes Lesezeitalter« (Graf 1995, S.108). Typisch ist »das intensive, identifikatorische Leseerlebnis« (Graf 2002, S.52), bei dem gleichsam als Nebenwirkung das Kind einerseits die kognitiven Prozesse automatisiert und andererseits ein deutlicher Zuwachs an literarischer Verstehenskompetenz erfolgt. Äußere Leseanregungen sind in dieser Phase meist nicht mehr erforderlich, weil die Kinder häufig in Bibliotheken Lesestoffe selbstständig suchen. Allerdings zeigen sich bereits in der Kindheit deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. Philipp & Garbe 2007), speziell bei der Lesemotivation in der Grundschule (vgl. Richter & Plath 2005, S.44; Valtin, Wagner & Schwippert 2005, S.204f).

4. Das kindliche Lesen findet ein Ende in Form der *Lesekrise*, die eigentlich eine *Buchlesekrise* ist und vor allem das Lesen von Belletristik betrifft: »Mit dem Eintritt in die Vorpubertät verliert der kindliche Lesestoff plötzlich seine Attraktivität« (Graf 1995, S.114). Das Leseverhalten wird jetzt wechselhaft, d.h. entweder lesen die Heranwachsenden sehr viel oder gar nicht: »Zwischen Leseabstinenz und Lesesucht, zwischen Schwelgen im

Trivialen und hochversierten ästhetischen Ambitionen ist alles möglich« (Graf 2002, S.56). Ursächlich dafür ist Graf zufolge zweierlei: erstens der Kompetenzzuwachs, der die Kinder dazu befähigt, das Serielle an der bis dahin noch intensiv gelesenen Kinderliteratur zu durchschauen. Zweitens verändern sich aufgrund der einsetzenden Reifung die Bedürfnisse, die das Lesen erfüllen soll (vgl. Graf 2002, S.56). Das bisher Lust gewährende, aber nun nicht mehr als befriedigend erlebte (Buch-)Lesen muss aufgrund der ontogenetisch neuen Situation modifiziert werden, und darauf haben die Erfahrungen in der Schule, mit Gleichaltrigen und mit Medien einen Einfluss.

5. Nach der Lesekrise stellt sich die Frage: Literarischer Neuanfang oder Abkehr vom (fiktionalen) Lesen? Die Transformation des kindlichen (Buch-)Lesemodus' gelingt je nach Geschlecht unterschiedlich.

Beim *Nicht- und Wenigleser* schlägt sie fehl. Graf resümiert bezogen aufs Buch: »Die meisten Nichtleser entstehen in der Jugend« (Graf 2002, S.56), und hier ist das männliche Geschlecht weitaus stärker als das weibliche betroffen, wie es die Daten aus Gattermaiers Buchlesetypologie bei Achtklässlern besonders eindrücklich zeigen. In dieser Studie waren fast die Hälfte aller Jungen, nämlich 49,9 Prozent, Wenig- und Nichtleser von Büchern, wohingegen lediglich 21,6 Prozent der Mädchen diesem Typus entsprachen (vgl. Gattermaier 2003, S.162).

Der meist männliche *Sachtextnutzer* wendet sich »nicht frei von einem demonstrativen Gestus« (Graf 2007, S.102) von den literarischen Texten ab. Dass sie dabei durchaus empirisch beobachtbar fantasiebetont lesen (vgl. Graf 2004b, S.30), ist aus Sicht der männlichen Probanden nachrangig. Das fast schon schematische Abwenden von der Fiktion, das Graf bei männlichen Sachtextnutzern in der Jugend identifiziert, ist insofern bemerkenswert, als die »männliche Präferenz für den Sachtext [...] teilweise mit einer polemischen Abwertung des Lesens fiktionaler Literatur« und des Lesens allgemein einhergeht, wohingegen sich in LABs von Frauen »keine entsprechende Abwertung« findet (Graf 2004b, S.29). Nach Graf liegt in der Jugend der Nukleus einer späteren männlichen habituellen Präferenz für Sachtexte, zu der die Gleichaltrigengruppe beiträgt (vgl. Graf 2007, S.102). Zwei Modi spielen laut Graf bei Jungen eine besondere Rolle im Selbstverständnis als Leser: Zunächst wäre das *Konzeptlesen* anzuführen. Es basiert auf einer sekundären Lesemotivation, weil die ursprüngliche in der Lese-

krise verloren gegangen ist. Die intrinsische Lesemotivation speist sich bei diesem Modus aus einem Interessenkonzept, z.B. dem Wunsch, über das Lesen autodidaktisch die eigene Expertise und das Wissen, etwa über eine bestimmte Epoche oder eine Wissenschaftsdisziplin, zu vertiefen (vgl. Graf 2004a, S.94f). Der zweite, »typisch männliche« Lesemodus ist das *partizipatorische Lesen* bzw. eine Facette daraus, da das Lesen zur Teilhabe neben dem Wunsch nach Bildung und Transfer des Gelesenen in den Alltag auch die öffentliche und private Kommunikation über Gelesenes enthält. Für die Jungen ist gerade der Aspekt einer außengerichteten Teilhabe an der öffentlichen Kommunikation relevant, und speziell Periodika und Internet liefern jene Texte, über die Jungen diskutieren und an der Öffentlichkeit teilhaben (vgl. Graf 2007, S.135).

Die (Buch-)Lese Krise trifft zwar auch die Mädchen, wenn auch in einem weitaus moderaterem Maße (vgl. Böck 2007, S.64). Ihnen ist es gleichsam gestattet, sich weiter mit Narrationen aus Büchern zu befassen. Entsprechend vermögen die meist weiblichen Belletristikleser/innen es auch, ihre literarische Lesehaltung zu modulieren, da sie leichter fiktionale Anschlusslektüren finden als die Jungen (vgl. Graf 2007, S.102-104). In diesem Fall durchlaufen die Adolescent/innen eine *sekundäre literarische Initiation*, in der sie in die literarische Gemeinschaft reintegriert werden. Speziell den Gleichaltrigen, aber auch den meist weiblichen Deutschlehrkräften kommt die Funktion zu, die neuen Lektüreweisen zu stützen (vgl. Graf 1995, S.115-117). Einer der beiden für Mädchen typischen Lesemodi ist das intime Lesen (vgl. Graf 2007, S.142). Dieser Modus ist gewissermaßen eine Fortführung des kindlichen, lustbetonten Lesens. Prägend sind neben der Zweckfreiheit die hohe intrinsische Lesemotivation und vor allem die hohe emotionale Involvement, die eine intensive, private Erfahrung ermöglicht und primär der Unterhaltung dient (vgl. Graf 2004a, S.123f). Als zweiten Modus benennt Graf das *partizipatorische Lesen* resp. dessen Spielart der privaten Kommunikation (vgl. Graf 2007, S.143).

Zweierlei fällt bei den beiden von den Geschlechtern bevorzugten Lesemodi auf: Die Differenz verläuft an der Grenze zwischen den Textsorten fiktionale und expositorische Texte. Zudem wird das private Lesen, das interessenbasiert und/oder intim erfolgt, in einem jeweils kommunikativ-partizipativen

Modus zum Gegenstand der Verständigung mit anderen - und das sind zu allererst Freundinnen und Freunde. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass speziell im Umfeld der Buchlesekrise bei Einsetzen der Pubertät und darüber hinaus in der Jugend die gleichaltrigen Freundinnen und Freunde sowie die Cliquen wichtig werden. Für die Lesesozialisation ist nun interessant, inwiefern Gleichaltrige einen positiven oder negativen Einfluss auf die Lesemotivation und -sozialisation haben.

3 Zum Einfluss der peers auf die Lesesozialisation und -motivation: Hypothesen und Befunde aus einer Studie mit Fünftklässlern

Cornelia Rosebrock postuliert zwei Arten der Wirkung von peers bzw. peer groups auf die Lesesozialisation. Sie haben »direkt Einfluss auf die Lesemotivation der Einzelnen, auf deren Auswahl und Beschaffung von Texten; indirekt und akkumulierend im Lesesozialisationsprozess haben sie Einfluss auf die Ausbildung von Lesehaltungen und von Lesekompetenz, indem sie zum einen Lektüreprozesse motivieren und zum anderen den Raum bieten, in dem die Bedeutungsdimensionen des Gelesenen expliziert und ausgehandelt werden, sodass das individuelle Textverstehen erweitert, relativiert oder vertieft wird« (Rosebrock 2004, S.252). Der hier unterstellte Einflussbereich impliziert, dass die Gleichaltrigen sehr wichtige Personen innerhalb der Lesesozialisation werden können.

Sowohl beim kurzfristigen, direkten als auch beim langfristigen, indirekten Einfluss ist offensichtlich, dass der Anschlusskommunikation, d.h. der kommunikativen Aneignung von Medienangeboten, die die Rezeption begleiten oder sich an diese anschließen (vgl. Charlton & Sutter 2007, S.32f), große Bedeutung zukommt. Damit korrespondiert Grafs Ansicht, Jugendliche entwickelten »als ihren wichtigsten Lesemodus die Fähigkeit und die Bereitschaft, lesend an der sozialen und kulturellen Wirklichkeit teilzunehmen«, d.h. das partizipatorische Lesen, »weitgehend in der kommunikativen, sozialen Lesepraxis« (Graf 2007, S.133), die in diesem Alter primär im peer-Kontext angesiedelt sein dürfte. Die soziale Komponente des Lesens in Form von Gesprächen macht nach Ansicht von Irene Pieper und Cornelia Rosebrock möglicherweise sogar den Reiz des Lesens aus: Sie glauben, dass der »Kom-

munikationsraum mit Gleichaltrigen, d.h. mit dem Freundeskreis und mit der oder dem besten Freund/in, das entscheidende Anregungsfeld im Freizeitbereich und damit auch für das intrinsisch motivierte Lesen« sei (Pieper & Rosebrock 2004, S.66). Entsprechend wäre Anschlusskommunikation »nicht nur ein, sondern womöglich der zentrale Faktor für die Entwicklung von Lesemotivation« (Pieper & Rosebrock 2004, S.65).

Diese Hypothesen sind bislang noch nicht empirisch überprüft worden, erscheinen aber auf der Basis vorhandener Daten tragfähig. Insgesamt ist der Einfluss der Gleichaltrigen jedoch nach wie vor eines der größten Desiderata der Leseforschung, worüber die wenigen Befunde nicht hinwegtäuschen können (für einen Überblick zur Empirie vgl. Rosebrock 2004 und Philipp 2007). Der Mangel an Daten war Anlass für eine eigene quantitative Querschnittsstudie, die u.a. dem geschlechtsspezifischen Einfluss der peer group auf die Lesemotivation ihrer Mitglieder nachging. In der PEER-Studie (*Peer Effects on Early Adolescent Reading*), deren Datenerhebung von Dezember 2006 bis Februar 2007 durchgeführt wurde, nahmen 501 Schulkinder aus 23 fünften Klassen in der Region Lüneburg teil; 492 Fragebögen wurden ausgewertet. Das Sample bestand aus 78 Kindern aus Hauptschulen (45 Jungen, 33 Mädchen), 192 aus Realschulen (116 Jungen, 76 Mädchen) und 222 aus Gymnasien (112 Jungen, 110 Mädchen). Diese Zusammensetzung des Samples ähnelt stark der Verteilung der Fünftklässler im Landkreis Lüneburg, allerdings handelt es sich nicht um eine Zufallsstichprobe. Der Migrationsanteil im gesamten Sample liegt bei 11,3 Prozent, die befragten Kinder waren zum Zeitpunkt der Studie durchschnittlich 10,6 Jahre alt. Vier von fünf Kindern (79,7 Prozent) sind Mitglieder in Cliques, und diese Cliques sind im überwiegenden Fall (77,5 Prozent) geschlechtshomogen.

Analog zum prototypischen Verlaufsschema von Graf sollten die Kinder sich im »goldenen Lesezeitalter« befinden, d.h. oft, intensiv und gern lesen. Im Fragebogen wurden Daten aus diesen Bereichen erhoben: dem Freizeitlesen, dem Selbstbild als Leser/in und der Lesemotivation.

Betrachtet man die Nutzung einzelner Lesemedien, so zeigen sich streckenweise erhebliche Unterschiede. So sollten die Kinder angeben, welche Printmedien sie wie häufig nutzen. Sie konnten dazu aus den Antworten »(fast) täglich«, »1-2 Mal pro Woche«, »1-2 Mal pro Monat« und »seltener als

1 Mal pro Monat« auswählen. Drei von vier Mädchen (78,2 Prozent), aber nur jeder zweite Junge (50,2 Prozent) liest wenigstens wöchentlich Belletristik (Zusammenfassung der Antworten »(fast) täglich« und »1-2 Mal pro Woche«). Der auffällige Unterschied ist zugleich der größte bei allen Lesemedien und zeigt eindrücklich, dass fiktionale Inhalte schon in der Mitte der fünften Klasse eine weibliche Domäne bilden. Weniger ausgeprägt sind die Differenzen bei Sachbüchern, zu denen 46,9 Prozent aller Jungen und 40,2 Prozent der Mädchen immerhin wöchentlich greifen. Periodika sind hingegen Lesestoffe, die Jungen deutlich häufiger als Mädchen rezipieren: 72,3 Prozent der Jungen, aber nur 58,3 Prozent ihrer Klassenkameradinnen nutzen Zeitschriften zumindest wöchentlich. Etwas größer ist der Unterschied noch bei den Comics, die mehr als die Hälfte der Jungen (54,1 Prozent) und nicht einmal vier von zehn Mädchen (38,6 Prozent) wenigstens einmal pro Woche lesen.

Die augenfälligen Unterschiede zwischen den Geschlechtern beim Lesen fiktionaler Buchtexte setzen sich beim Selbstbild als Leserin bzw. Leser fort. Auf die Frage »Würdest du von dir selbst sagen, dass du in deiner Freizeit viel und intensiv liest?« antworteten 50,4 Prozent der Jungen mit »ja« - und 73,7 Prozent der Mädchen. Die Selbstattribution bzw. das Selbstkonzept als Leserin bzw. Leser hängt also stark davon ab, ob man einen Jungen oder ein Mädchen fragt. Und der Blick auf die Frequenz der Belletristiklektüre deutet ansatzweise darauf hin, dass die befragten Kinder beim Lese-Selbstbild und das Lesen fiktionaler Buchtexte assoziieren.

Das lesebezogene Selbstkonzept hängt eng mit der Lesemotivation zusammen (vgl. Möller & Schiefele 2004), und die Lesemotivation wurde in der PEER-Studie ebenfalls ermittelt. Verwendet wurde dazu eine Skala mit sieben Items (Cronbachs Alpha = ,837), die v.a. aus der PISA-Studie stammen (vgl. Kunter et al. 2002, S.286f). Beispielitems sind »Ich lese außerhalb der Schule, weil es mir Spaß macht«, »Ich lese nur, wenn ich muss« (umgepolt) und »Ich lese gern«. Zu diesen und weiteren Aussagen sollten die Schulkinder den Grad ihrer Zustimmung auf einer vierstufigen Likertskala angeben. Der Mittelwert kann zwischen 1 und 4 liegen, wobei der Wert 1 für eine sehr niedrige und der Wert 4 für eine sehr ausgeprägte Lesemotivation steht. Der Mittelwert für alle Befragten liegt bei 3,25 (SD = 0,67) und ist damit bemerkenswert hoch. Diese im gesamten Sample hohe Lesemotivation deutet zum einen darauf hin, dass sich die Befragten tatsächlich in der Phase der lustvol-

len Kinderlektüre befinden, die von einer hohen intrinsischen Lesemotivation gekennzeichnet ist. Zum anderen dürfte aber der hohe Anteil von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (ca. 45 Prozent des Samples) und deren hohe Werte auf der Skala ($M = 3,59$, $SD = 0,40$) für den hohen Mittelwert des Gesamtsamples verantwortlich sein. Jungen haben insgesamt eine geringere Lesemotivation als ihre Klassenkameradinnen: Der Mittelwert der Jungen ($M = 3,07$, $SD = 0,71$) liegt unter dem der Mädchen ($M = 3,47$, $SD = 0,53$). Auch wenn diese Unterschiede im Gesamtsample eher gering ausfallen und eine starke Lesemotivation aller Befragten suggerieren, so lassen sich zwischen den Schularten und innerhalb der Schularten zwischen den Geschlechtern tlw. große Unterschiede feststellen. Die Extreme bilden weibliche Gymnasiastinnen ($M = 3,70$, $SD = 0,30$) und Hauptschüler männlichen Geschlechts ($M = 2,62$, $SD = 0,76$).

Die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in Lektürehäufigkeit und Lesemotivation legen die Vermutung nahe, dass es in ihren peer groups ebenfalls geschlechtsspezifische Differenzen gibt. Und diese betreffen bereits das perzipierte Interesse an dem, was die Befragten lesen. Die Kinder konnten angeben, ob sich niemand, Eltern, Geschwister, Lehrerinnen und Lehrer, Mitschülerinnen und Mitschüler und Freundinnen bzw. Freunde, beste Freundin oder bester Freund für das interessieren, was sie in der Freizeit lesen (Mehrfachantworten waren möglich). Dass ihre Freundinnen bzw. Freunde wahrnehmbar an der Freizeitlektüre interessiert seien, gaben 27,4 Prozent der Mädchen, aber nur 16,1 Prozent der Jungen an (s. Tab. 1). Noch gravierender war der Unterschied bei den besten Freundinnen resp. Freunden, die mehr als jedes dritte Mädchen (35,7 Prozent) und nur jeder sechste Junge (16,4 Prozent) für interessiert halten. Die peers der Mädchen erscheinen damit als ein deutlich günstigeres Umfeld hinsichtlich der Leseaktivitäten, da sie in einem stärkeren Maße als die der Jungen den Leseaktivitäten der Befragten Bedeutung zumessen. Bestärkt wird dieser Eindruck von einem weiteren Ergebnis, nämlich den Antworten auf die Frage, wessen Meinung den Fünftklässlerinnen und -klässlern wichtig ist, welche Bücher bzw. Zeitschriften sie lesen. Die Antwortmöglichkeiten waren: Eltern, beste Freundin/bester Freund, Clique, Lehrer und »da lasse ich mir nicht reinreden«, wobei die Befragten Mehrfachantworten geben konnten. Auch hier weisen die Antworten darauf hin, dass die besten Freundinnen bzw. Freunde

für Jungen und Mädchen relevanter sind als die Cliques (s. Tab. 1), was mit weiteren Studien geprüft werden müsste. Insbesondere beim Buch ist die Meinung des Freundeskreises eher weniger gefragt: Nur 8,6 Prozent der Jungen und 13,9 Prozent der Mädchen gaben an, ihre peer group sei hier relevant. Anders gelagert ist der Fall bei den engen Freundinnen und Freunden, die gerade für Mädchen bedeutsam zu sein scheinen: Ein Viertel der Mädchen (24,3 Prozent) legt Wert auf die Meinung der besten Freundin, aber nur ein Neuntel der Jungen (11,1 Prozent) sagt Ähnliches über den besten Freund. Ähnlichkeiten in der Relevanz der Cliques bestehen hinsichtlich der Zeitschriftenlektüre: 12,3 Prozent aller Jungen mit Cliquenzugehörigkeit und 15,0 Prozent der Mädchen nehmen die Meinung der Clique ernst. Doch auch die besten Freundinnen und Freunde besitzen hier mehr Bedeutsamkeit, gerade bei den Mädchen, von denen jedes vierte die beste Freundin angab (25,7 Prozent), während nur jeder siebte Junge (14,1 Prozent) seinen besten Freund nannte.

Tabelle 1 Wahrgenommenes Interesse der peers an Leseaktivitäten und Funktion als Ansprechpartner/innen bei Printmedien (Quelle: Philipp 2007)

	Gesamt	Jungen	Mädchen
Interesse der Freundinnen und Freunde an Freizeitlektüren (N = 492)	21,1%	16,1%	27,4%
Interesse der besten Freundinnen und Freunde an Freizeitlektüren (N = 472)	25,0%	16,4%	35,7%
Clique als Ansprechpartner bei Buchlektüren (N = 393)	10,9%	8,6%	13,9%
Beste Freundin/bester Freund als Ansprechpartner/in bei Buchlektüren (N = 472)	16,9%	11,1%	24,3%
Clique als Ansprechpartner bei Zeitschriftenlektüren (N = 393)	13,5%	12,3%	15,0%
Beste Freundin/bester Freund als Ansprechpartner/in bei Zeitschriftenlektüren (N = 472)	19,3%	14,1%	25,7%

In den bisher referierten Ergebnissen ist die Anschlusskommunikation über Printmedien indirekt angelegt; die Frequenz wurde jedoch zusätzlich direkt erfragt. Die Kinder sollten angeben, ob sie mit ihren Freundinnen und Freunden (fast) täglich (kodiert mit 4), 1-2 Mal in der Woche (3), 1-2 Mal im Monat (2) oder seltener als einmal im Monat (1) über Medien sprechen. Für alle Befragten liegt der Mittelwert fürs Buch bei 2,30 (SD = 1,06), d.h. die Kinder spre-

chen wenigstens mehrfach im Monat über Bücher. Die Anschlusskommunikation über Bücher korreliert höchstsignifikant, aber vergleichsweise gering mit der Häufigkeit der Sachbuchlektüre (Spearman's rho $r = ,196^{***}$) und stark mit der Frequenz des Belletristiklesens ($r = ,498^{***}$). In den Cliques der Mädchen sind Bücher deutlich häufiger Gegenstand von Gesprächen ($M = 2,69$, $SD = 1,08$) als in denen der Jungen ($M = 2,00$, $SD = 0,94$). Der Mittelwert der Anschlusskommunikation über Zeitschriften und Zeitschrifteninhalte liegt für alle Kinder in Cliques bei $2,27$ ($SD = 1,05$) und korreliert mittelstark mit dem Lesen von Zeitschriften in der Freizeit (Spearman's rho $r = ,304^{***}$). Mädchen reden häufiger mit ihren peers über die Inhalte der Zeitschriften ($M = 2,43$, $SD = 1,06$), als Jungen das tun ($M = 2,16$, $SD = 1,02$).

In den peer groups erfolgt nicht nur ein verbaler Austausch, sondern auch ein buchstäblicher Tausch einzelner Medien. Die Kinder konnten in einem Mehrfachantworten-Set angeben, ob sie PC-Spiele, Filme, Musikmedien, Bücher, Zeitschriften und Comics untereinander weitergeben. In den Cliques der Jungen kursieren v.a. audiovisuelle Medien, in denen der Mädchen eher auditive und Printmedien. Jeder vierte Junge (25,0 Prozent) tauscht mit seinen Freunden Comics, was in etwa jedes vierte Mädchen (21,6 Prozent) ebenfalls tut. Die Comics sind das einzige Printmedium, in welchem sich die Geschlechter ähneln und bei dem die Jungen einen, wenn auch kleinen Vorsprung haben. Bereits bei den Zeitschriften ist der Fall ganz anders gelagert, denn mehr als doppelt so viele Mädchen (40,5 Prozent) wie Jungen (18,5 Prozent) geben diese Periodika untereinander weiter. Der augenfälligste Unterschied besteht - analog zum Belletristiklesen - bei den Büchern. Während mehr als die Hälfte aller Mädchen (54,1 Prozent) Bücher mit den Freundinnen tauscht, tut das nach Selbstauskünften gerade einmal jeder fünfte Junge (21,7 Prozent).

Das Herzstück des Fragebogens und der Studie bildete eine eigens für diese Studie entwickelte Skala »Leseorientierung in der peer group« (Cronbachs Alpha = $,799$). Beispielitems sind »Wenn wir etwas Spannendes gelesen haben, unterhalten wir uns darüber im Freundeskreis«; »Bei uns im Freundeskreis liest kaum jemand« (umgepolt) und »Meine Freunde nutzen zum Entspannen lieber den Computer als Bücher« (umgepolt). Die Befragten konnten auf einer vierstufigen Likertskala angeben, wie sehr die Aussagen auf die Clique zutreffen, mit der sie am meisten Zeit verbringen. Die Mittelwerte,

die bei Vorliegen von mindestens sieben Items gebildet wurden, können zwischen 1 und 4 liegen und sind ähnlich wie die der Skala Lesemotivation zu interpretieren: Je höher der Wert, desto ausgeprägter ist die Lesenähe der Clique. Im gesamten Sample beträgt der Skalenmittelwert 2,64 (SD = 0,57). Die Werte der Mädchen (M = 2,86, SD = 0,52) liegen insgesamt deutlich über denen der Jungen (M = 2,47, SD = 0,55).

Je nach Mittelwert lassen sich die Cliques der Kinder in drei Gruppen einteilen (s. Tab. 2). Die erste Gruppe hat einen Mittelwert von 3,00 bis 4,00, die Leseorientierung kann als hoch bis sehr hoch bezeichnet werden. Ihr gegenüber steht die Gruppe mit Mittelwerten von 1,00 bis 2,00, deren Leseorientierung gering bis sehr gering ist. Zwischen diesen beiden Gruppen liegt eine dritte mit Mittelwerten größer als 2,00, aber kleiner als 3,00, für die keine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien hoch bzw. gering möglich ist. Im gesamten Sample bewegt sich der Großteil der Antworten im uneindeutigen Bereich (54,8 Prozent), knapp ein Drittel der Kinder hat eine leseaffine peer group (29,9 Prozent), etwa halb so viele eine leseunfreundliche (15,3 Prozent). Der Anteil der Kinder, die sich den beiden Polen lesefreundlich und leseunfreundlich zuordnen lassen, ist an dieser Stelle von besonders großem Interesse, denn hierin unterscheiden sich Jungen und Mädchen sehr stark. Fast die Hälfte der Mädchen bewegt sich in lesefreundlichen Cliques (45,2 Prozent) - das sind knapp zweieinhalb Mal so viele wie Jungen (17,9 Prozent). Im Gegenzug sind fast drei Mal so viele Cliques von Jungen, genauer: jede fünfte, tendenziell leseunfreundlich (21,2 vs. 7,8 Prozent).

Tabelle 2 Zugehörigkeit der Befragten zu lesefreundlichen, leseunfreundlichen und uneindeutigen Cliques (Charakterisierung nach Mittelwert auf der Skala »Leseorientierung in der peer group«) (Quelle: Philipp 2007)

Charakterisierung der Clique	Gesamt (N = 378)	Jungen (N = 212)	Mädchen (N = 166)
überwiegend leseunfreundlich ($M \leq 2,00$)	15,3%	21,2%	7,8%
uneindeutig ($2,0 < M < 3,0$)	54,8%	60,9%	47,0%
überwiegend lesefreundlich ($M \geq 3,0$)	29,9%	17,9%	45,2%
Summe	100%	100%	100%

Eine Korrelationsrechnung ergab, dass es bei den befragten Fünftklässlerinnen und -klässlern einen starken und höchstsignifikanten Zusammenhang zwi-

schen der Leseorientierung der peer group und der individuellen Lesemotivation gibt (Pearsons $r = ,481^{***}$). Das führt zur abschließenden Frage, ob die peer group einen Einfluss auf die Lesemotivation ihrer Mitglieder hat, was Rosebrock vermutet. Als Verfahren zur Überprüfung wurde eine multiple Regressionsrechnung eingesetzt, in der die Lesemotivation die abhängige Variable bildete. Um den Einfluss der peer group nicht künstlich zu überhöhen, erfolgte die Berechnung als hierarchische Regression. In die Berechnung floss die peer group-Leseorientierung erst nach den bekannten Faktoren wie Schulart, Geschlecht, Migrationshintergrund und die in der Studie ebenfalls ermittelte Lesenähe des Elternhauses sowie die schulische Motivation ein. Ziel war es zu ermitteln, ob die Leseorientierung über diese Faktoren hinaus einen erklärenden Beitrag hat. Das Ergebnis zeigt Tabelle 3.

Tabelle 3 Multiple, hierarchische Regression von Geschlecht, Schulart, Migrationshintergrund, Leseklima in der Familie, Schulfreude/Spaß am Deutschunterricht sowie Leseorientierung in der Clique auf die Lesemotivation (N = 357) ($^{***} p < ,001$; $^{**} p < ,01$; $^{*} p < ,05$; n.s. = nicht signifikant) (Quelle: Philipp 2007)

Prädiktoren	Standardisierte Beta-Koeffizienten			
	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4
Geschlecht	,311 ^{***}	,316 ^{***}	,279 ^{***}	,235 ^{***}
Schulart	,469 ^{***}	,328 ^{***}	,339 ^{***}	,315 ^{***}
Migrationshintergrund	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Leseklima in der Familie	-	,255 ^{***}	,199 ^{***}	,148 ^{**}
Schulfreude und Spaß am Deutschunterricht	-	-	,195 ^{***}	,163 ^{***}
Leseorientierung in der Clique	-	-	-	,151 ^{**}
ΔR^2	-	,044 ^{***}	,034 ^{***}	,013 ^{**}
R^2	,336	,379	,413	,427
Korrigiertes R^2	,330	,372	,405	,417

In jedem Schritt wird ein signifikanter Teil der Varianz aufgeklärt. Im ersten Schritt erklären die Strukturmerkmale Geschlecht, Schulart und Migrationshintergrund ein Drittel der Streuungen um den Mittelwert der Lesemotivation (R^2 : 33,6 Prozent, korrigiertes R^2 : 33,0 Prozent), wobei der Migrationshintergrund keinen signifikanten Beitrag leistet, die Schulart den größten (standardisierter Beta-Koeffizient (β) = ,469) und das Geschlecht einen etwas geringeren (β = ,311). In den weiteren Schritten offenbart sich der erklärende Wert der zusätzlichen Variablen. So werden im zweiten Schritt weitere 4,4 Prozent

Varianzunterschiede aufgeklärt, indem das Leseklima in der Familie ($\beta = ,255$) miteinbezogen wird (Geschlecht: $\beta = ,316$; Schulart: $\beta = ,328$). Im dritten Schritt können zusätzliche 3,4 Prozent Mittelwertdifferenzen erklärt werden, indem die schulische Motivation ($\beta = ,195$) hinzukommt (Geschlecht: $\beta = ,279$; Schulart: $\beta = ,339$; familiäres Leseklima: $\beta = ,199$). Im vierten Schritt mit sechs Variablen konnten sehr hohe 42,7 Prozent der Varianz (korrigiertes R^2 : 41,7 Prozent) erklärt werden, d.h. nochmals 1,3 Prozent mehr. Der Migrationshintergrund ist wie in allen anderen Schritten zuvor erneut bedeutungslos. Den größten Einfluss auf die Lesemotivation hat die Schulart ($\beta = ,315$), aber auch die Geschlechtszugehörigkeit nimmt Einfluss darauf, wie gern gelesen wird ($\beta = ,235$). Der Spaß am Deutschunterricht und der Grad, wie gern ein Kind zur Schule geht, ist immer noch ein guter Prädiktor ($\beta = ,163$), ebenso das Leseklima in der Familie ($\beta = ,148$). Das mit Blick auf Rosebrocks Hypothese interessanteste Ergebnis ist der Nachweis, dass die Leseorientierung in der peer group eines Kindes einen eigenständigen Einfluss auf dessen Lesemotivation hat ($\beta = ,151$).

Doch inwiefern ähnelt sich dieser Einfluss bei den beiden Geschlechtern? Um diese Frage zu beantworten, erfolgte - ausgehend vom vierten Schritt der soeben vorgestellten Regression - eine multiple Regressionsberechnung, die jener ähnelt, die Meier für die Leseleistung in der ersten PISA-Studie vorgenommen hat (vgl. Meier 2004, S.210). Die Regressionsberechnung wurde jeweils für Jungen und Mädchen getrennt durchgeführt. Entsprechend floss die Variable Geschlecht nicht mehr mit ein (s. Tab. 4).

Tabelle 4 Geschlechtsspezifische multiple Regression von Schulart, Migrationshintergrund, Leseklima in der Familie, Schulfreude/Spaß am Deutschunterricht sowie Leseorientierung in der Clique auf die Lesemotivation (*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$; n.s. = nicht signifikant) (Quelle: Philipp 2007, Neuberechnung)

Prädiktoren	Standardisierte Beta-Koeffizienten	
	Jungen (N = 199)	Mädchen (N = 158)
Schulart	,360***	,275***
Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Leseklima in der Familie	n.s.	,231**
Schulfreude und Spaß am Deutschunterricht	,213**	n.s.
Leseorientierung in der Clique	n.s.	,277***
Korrigiertes R^2	,310	,442

Auffällig ist zunächst, dass mit dieser Berechnung unterschiedlich viel Varianz aufgeklärt werden kann. Bei den Mädchen lassen sich sehr hohe 44,2 Prozent aller Mittelwertsunterschiede mit den fünf Variablen aufklären, bei den Jungen sind es lediglich 31,0 Prozent. Bemerkenswert ist außerdem, welche Variablen einen erklärenden Beitrag leisten. Der Migrationshintergrund ist für beide Geschlechter vernachlässigenswert. Dies und der Fakt, dass die Schulart ein guter Prädiktor ist, ist jedoch die einzige Gemeinsamkeit.

Für die untersuchten Jungen haben nur zwei Variablen einen Effekt auf die Lesemotivation: die Schulart ($\beta = ,360$) und - schon mit deutlich geringerem Beta-Gewicht - die schulische Motivation in Form der Schulfreude und des Spaßes am Deutschunterricht ($\beta = ,213$).

Die Lesefreude der Mädchen hingegen speist sich eher aus anderen Quellen. Neben der Art der besuchten Schule ($\beta = ,275$) sind es v.a. die Lesenähe der Familie ($\beta = ,231$) und der Clique ($\beta = ,277$), die einen erklärenden Beitrag leisten.

Für die Jungen aus meiner Studie kommt damit der Schule ein besonderes Gewicht bei der Aufrechterhaltung und Verbesserung der Lesemotivation zu. Der positive Beta-Koeffizient zeigt: Je lieber die Jungen in die Schule gehen und je mehr Spaß ihnen ihr Deutschunterricht macht, desto ausgeprägter ist die Lesemotivation. Dieser Befund ist für pädagogische Bemühungen ermutigend, die an der Verbesserung der Schulfreude ansetzen. Das Ergebnis stützt aber auch die Vermutung, dass »die Leseunlust [...] zumindest partiell auch eine Folge allgemeiner Schulunlust ist« (Fritzsche 2004, S.225). Umgekehrt ist das Geschehen in Familie und peer group für die Lesemotivation statistisch bedeutungslos.

Die untersuchten Mädchen profitieren hinsichtlich ihrer Lesemotivation sehr viel stärker von den informellen Sozialisationskontexten. Auffällig ist, dass Lese- und schulische Motivation unabhängig voneinander zu sein scheinen. Im Vergleich zu den Jungen ist bei den Mädchen außerdem weniger entscheidend, welche Schulform sie besuchen, sondern wie gern die Eltern lesen und wie viele Bücher es zu Hause gibt. Ebenfalls speist sich die Lesemotivation der Mädchen aus der Leseaffinität der ihrer peers, und zwar ähnlich stark wie aus der Art der besuchten Schule.

4 Fazit

Über den Einfluss der Gleichaltrigen auf Lesekarrieren ist wenig empirisch gesichert. Das zu ändern, war Anlass der nicht-repräsentativen PEER-Studie mit Schülerinnen und Schülern fünfter Klassen. Diese Kinder bzw. speziell die aus Gymnasien sollten sich im prototypischen Verlaufsschema der lesebiografischen Forschung in der Phase der lustvollen Kinderlektüre befinden. Viel und hoch motiviert zu lesen ist typisch für diese Phase, und für Mädchen trifft das auch zu. Sie lesen deutlich häufiger, haben öfter als ihre Klassenkameraden ein positives Leseselbstbild und weisen eine höhere Lesemotivation auf. Zusätzlich erleben die Mädchen ihre Freundinnen stärker an dem interessiert, was sie lesen, als das bei Jungen bezüglich ihrer Freunde der Fall ist. Die (besten) Freundinnen sind überdies für Mädchen stärker gefragte Ansprechpartnerinnen, und in den Cliquen der Mädchen ist das Leseklima bzw. die -orientierung günstiger. Von dem letztgenannten Datum profitieren sie besonders, denn die Leseorientierung im Kreis der Freundinnen hat einen positiven Einfluss auf die individuelle Lesemotivation. Zumindest bezogen auf die Lesefreude und rein rechnerisch sind die Gleichaltrigen für die Mädchen also durchaus VIPs.

Die Werte der Jungen, insbesondere von denen aus formal niedrigen Schulen, hingegen liegen auch im »goldenen Lesezeitalter« hinter denen der Mädchen zurück, und zwar nahezu ausnahmslos. Frappierend erscheint, dass in der für die Geschlechter getrennt durchgeführten Regressionsrechnung die Leseorientierung ihrer Clique für die Jungen unbedeutend ist. Dieser Befund weist in die gleiche Richtung wie Meiers Re-Analyse der PISA-Leseleistung, in der nur die leseorientierten Cliquen von Mädchen, nicht aber von Jungen einen positiven Effekt auf die ermittelte Lesekompetenz hatte. Dieser Effekt ist sogar so groß gewesen, dass er bei den Mädchen rechnerisch den negativen Einfluss des Migrationshintergrunds wettmachen könnte (vgl. Meier 2004, S.210-212).

Das Ergebnis, dass Mädchen von der gewissermaßen kollektiven Lesemotivation ihrer Clique profitieren, ist durchaus ermutigend für die Leseförderung der Jungen. Denn wenn es gelänge, deren individuelle Lesemotivation zu verbessern, ließe sich mitunter ein Engelskreis in der peer group initiieren (vgl. Meier 2004, S.213). Zu Beginn der Sekundarstufe I wäre das

ein mehr als lohnendes Unterfangen, denn bekanntlich setzt mit der Buchlesekrise der nächste und für die weitere Lesesozialisation entscheidende Leseknick erst noch ein. Gerade die Jungen als PISA-Risikogruppe könnten dann von einer stabileren Lesemotivation profitieren - und von einer ausgeprägteren Leseorientierung im Freundeskreis.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 69-137.
- Böck, M. (2000). Das Lesen in der neuen Medienlandschaft: Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Böck, M. (2007). Gender & Lesen: Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Charlton, M. & Sutter, T. (2007). Lese-Kommunikation: Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: Transcript.
- Fritzsche, J. (2004). Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa, 202-249.
- Gattermaier, K. (2003). Literaturunterricht und Lesesozialisation: Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes.
- Graf, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte: Lektürebiografien der Fernsehgeneration. In C. Rosebrock (Hg.). Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa, 97-125.
- Graf, W. (2002). Literarische Sozialisation. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hg.). Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, 49-60.
- Graf, W. (2004a). Der Sinn des Lesens: Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit.
- Graf, W. (2004b). Zur Sachtextpräferenz männlicher Jugendlicher. SPIEL, 1, 23-37.
- Graf, W. (2007). Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hurrelmann, B. (1999). Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In N. Groeben (Hg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Universität Köln, 105-115.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M. & Schiefele, U. (2002). PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Meier, U. (2004). Familie, Freunde, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.). Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-216.

- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-124.
- Philipp, M. & Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht - empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.). Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Zug: Klett & Balmer, auf der CD-ROM.
- Philipp, M. (2007). Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden: Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster: Lit.
- Pieper, I. & Rosebrock, C. (2004). Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel bildungsferner Jugendlicher. SPIEL, 1, 63-79.
- Richter, K. & Plath, M. (2005). Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Lesesozialisation und Medien. Weinheim, München: Juventa.
- Rosebrock, C. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa, 250-279.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 249-269.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg.). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 187-238.





Gender & Literacy

Ein theoretischer Bezugsrahmen für die geschlechtersensible
Förderung von Lesemotivation

Margit Böck



1 Einleitung

Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer unterscheiden sich in einer Reihe von Aspekten grundlegend voneinander, wie sie Schriftlichkeit in ihren Alltag integrieren. Diese Differenzen sind in der kommunikationswissenschaftlichen Forschung spätestens seit Anfang der 90er Jahre ein Thema (vgl. z.B. Gilges 1992; Hurrelmann, Hammer & Nieß 1993; Köcher 1993). Durch die Ergebnisse der PISA-Studien zur Lesekompetenz rückten sie auch in den Horizont bildungs- und schulpolitischer Debatten.

In meinem Beitrag stelle ich einen Zugang zur Förderung von Lesemotivation vor, den ich aufbauend auf meine Forschung über Lesegewohnheiten einerseits (vgl. u.a. Böck 1998, 2000, 2001; Böck & Bergmüller 2006) und soziale Ungleichheiten und Kommunikation andererseits (vgl. Böck 2003, 2007a) entwickelt habe. Den theoretischen Rahmen bilden die vorgestellten Konzepte der »Pädagogik der sozialen Inklusion«, der »New Literacy Studies«, des »Informationshabitus« sowie die Forderung nach einer Differenzierung zwischen Modalitäten der Kommunikation und Medien der Vermittlung. Abschließend arbeite ich heraus, wie auf diese Überlegungen aufbauend geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation gestaltet werden kann und stelle Anknüpfungspunkte für die schulische Leseförderung vor. Lesen interessiert in diesem Beitrag als kommunikationsbezogenes Handeln, das im Kontext der gesamten Bandbreite kommunikativen Handelns steht - sowohl der direkten und technisch vermittelten interpersonellen als auch der medialen Kommunikation. Lesen ist Teil dessen, wie wir unseren Alltag gestalten. Je nach unseren Erfahrungen, die wir mit Schrift und Lesen im Laufe unserer Sozialisation machen und die Selbstkonzepte, Lesekompetenz und -strategien

beeinflussen bzw. damit zusammenhängen (vgl. z.B. Möller & Schiefele 2004), kann Lesen und können Lesestoffe sehr unterschiedliche Funktionen haben und als unterschiedlich zielführend eingestuft werden. Systematische Differenzen zeigen sich z.B. nicht nur bei Mädchen und Jungen, sondern auch nach Bildungs- und Schichtkontexten oder Altersgruppen. Die Analyse von Kommunikations- und Mediennutzungsgewohnheiten, zu denen Lesen zählt, zeigt unterschiedliche Strukturen des Zugangs zu Kommunikation als gesellschaftlicher Ressource. Ungleichheiten in Machtverhältnissen, etwa was die Möglichkeiten einer eigenständigen Lebensgestaltung betrifft, leiten sich daraus ab. Die Variable *Geschlecht* ist hier eine relevante Größe, die immer im Zusammenhang mit anderen Faktoren sozialer Ungleichheit zu sehen ist, wie z.B. der Zugehörigkeit zu verschiedenen Bildungsgruppen. Wie können sowohl Mädchen als auch Jungen unterstützt werden, eine möglichst große Bandbreite der Funktions- und Gratifikationspotentiale des Lesens zu erkennen, für sich zu erschließen und in ihr eigenes Handeln zu integrieren? Diese Frage leitet meine im Anschluss an einen kurzen Überblick über Geschlechterdifferenzen beim Lesen präsentierten Gedanken und Konzepte.

2 Geschlechterdifferenzen beim Lesen - ein Überblick

Zeitaufwand, Freude am Lesen, Präferenzen für Lesemedien, für Modi der Kommunikation, für Genres und - damit zusammenhängend - Lesestrategien sowie Lesekompetenz (vgl. Böck 2007b): In diesen sich zum Teil wechselseitig beeinflussenden Bereichen liegen zentrale Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen - aber auch Frauen und Männern -, wenn es um das Lesen geht. Diese Unterschiede wurden in repräsentativen Studien festgestellt (z.B. für Österreich Böck 1998, 2000, 2001; Böck & Bergmüller 2006; für Deutschland vgl. z.B. die sehr differenzierte Analyse der Daten von IGLU 2003 von Valtin, Wagner & Schwippert 2005). Sie beschreiben grundlegende Tendenzen und treffen nicht auf alle Mädchen und Jungen gleich zu. Ein wichtiger Einflussfaktor ist z.B. der Bildungshintergrund. Je höher die Bildung, umso geringer sind diese geschlechterspezifischen Differenzen, umso eher nähern sich Mädchen und Jungen (sowie Frauen und Männer) in ihren Gewohnheiten und Präferenzen aneinander an. Die unterschiedlichen Orientierungen der Mädchen und Jungen beim Lesen beziehen sich auf:

- Zeitaufwand: Mädchen verwenden mehr Zeit für (selbstbestimmtes) Lesen als Jungen.
 - Lesefreude: Jungen stehen dem Lesen (vor allem von erzählender Literatur) eher distanziert gegenüber. Nach dem »Buchleseknick« zwischen ca. 10 und 12 Jahren ist diese Distanz bei ihnen sehr deutlich ausgeprägt (vgl. Böck 2000).
 - Lesemedien: Mädchen lesen vor allem erzählende Literatur deutlich häufiger als Jungen. Jungen lesen Sachbücher etwas häufiger als Mädchen. Zeitschriften, Zeitungen und Webseiten werden von Mädchen und Jungen etwa gleich häufig gelesen. Die großen Unterschiede zeigen sich hier bei den Themen. Comics sind für Jungen wichtiger als für Mädchen.
 - Modi der Kommunikation: Mädchen haben eine höhere Affinität zu Medien, bei denen Sprache/Schrift im Vordergrund steht, Jungen zu Medien, bei denen Inhalte über den visuellen Modus vermittelt werden (Bildschirmmedien, Comics).
 - Genres und Lesestrategien: Mädchen lesen häufiger narrative Texte. Beziehungsorientierung ist für sie wichtig. Jungen lesen häufiger expositorische, informationsorientierte Texte und interessieren sich für Sachthemen. »Emotionales« rezipieren sie eher im Kontext von »anderen Welten«, wie z.B. Science Fiction und Fantasy. Mit diesen Orientierungen einhergehend unterscheiden sich auch die entsprechenden Lesestrategien: kontinuierliches Lesen für kontinuierliche Texte, selektives, punktuellles Lesen für nicht-kontinuierliche Texte.
 - Lesekompetenz: Mädchen haben durchschnittlich eine höhere Lesekompetenz als Jungen. Der Anteil der »Risikoleser« ist bei den 15-/16-Jährigen lt. PISA 2006 deutlich höher als der der »Risikoleserinnen« (vgl. für Österreich Breit 2007, S.47). Bei den 9-/10-Jährigen sind diese Differenzen weniger groß, aber ebenfalls signifikant (vgl. für Österreich Suchan et al. 2007, S.19).
- Jungen, vor allem aus bildungsferneren Kontexten, die zumeist auch häufiger dem Lesen distanzierter gegenüberstehen, brauchen offensichtlich insgesamt vermehrt auf sie abgestimmte Maßnahmen der Lesemotivations- und -kompetenzförderung, um für sie bestehende Nachteile auszugleichen. Aber *nicht nur Jungen*, sondern *auch Mädchen* brauchen Aufmerksamkeit für ihr Lesen: Sie konzentrieren sich in ihrer Lesepraxis auf narrativ ausgerichtete Lesemedien und Textgenres und sollten verstärkt an faktenorientierte und dis-

kontinuierliche Texte (inklusive Tabellen und Grafiken) herangeführt werden. Eine Sekundäranalyse der Daten von PISA 2000 für die österreichischen Schüler/innen zeigte z.B. dass Jungen, die die höchste Leistungsstufe im Lesen erreichen, eine größere Bandbreite an Lesemedien zum Vergnügen lesen, während bei den Mädchen der höchsten Leistungsstufe erzählende Literatur klar im Vordergrund steht (vgl. Böck 2007c, S.55f).

3 Sozialer und theoretischer Bezugsrahmen

Die Förderung der Lesemotivation ist ein pädagogisches Projekt. Ziel ist, das Wahrnehmen, Denken und Handeln der zu Fördernden in Bezug auf ihre Lesegegewohnheiten zu verändern. Dieser Veränderungsprozess kann als ein Prozess des Lernens verstanden werden: Die zu Fördernden sollen dazu gebracht werden, Dinge anders zu tun, als sie das bislang gemacht haben. Ein Beispiel wäre, während einer Zugfahrt nicht Gameboy zu spielen, sondern einen Krimi oder eine Zeitschrift zu lesen, ein anderes, sich bei der Suche nach Informationen nicht ausschließlich auf Bezugspersonen aus dem näheren Umfeld zu verlassen, sondern auch das Internet oder Sachliteratur heranzuziehen, was unter anderem den Grad der Abhängigkeit des/der Informationssuchenden vom Wissensstand Anderer reduzieren würde.

Die Lesemotivation in den Mittelpunkt zu rücken, leitet sich daraus ab, dass langfristig Kinder, Jugendliche und Erwachsene nur dann lesen werden, wenn dieses Lesen für sie Sinn macht, unabhängig davon, ob ihr Lesen intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist. Es ist davon auszugehen, dass Menschen, die den Sinn des Lesens für sich erkennen und daraus Gratifikationen beziehen, positiv erlebte Formen des Lesens in ihr Medien- und Kommunikationsrepertoire aufnehmen. Zu diesen Gratifikationen zählen Freude an Flow-Erlebnissen und am Erschaffen eigener Welten beim Lesen vor allem von erzählender Literatur ebenso wie die Erweiterung von Wissen und Können. Regelmäßiges Lesen - so die Annahme - trägt zu einer Stabilisation der Lesekompetenz bei und entwickelt diese - im Idealfall und vermutlich stark abhängig von den Texten - weiter (vgl. dazu Möller & Schiefele 2004, S.123).

3.1 Pädagogik der sozialen Inklusion

Der Begriff »Pädagogik« bezieht sich nach Gunther Kress (2007) auf die sozi-

ale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Welche Form der Beziehung lässt am ehesten nachhaltige Effekte von Leseförderungsangeboten erwarten? Die Integration von Lesen in den Alltag, sich Lesen als Weg zu unterschiedlichsten Ressourcen zu erschließen und sich mit Lesen neue Möglichkeiten des Handelns zu eröffnen, beschreibt das »Curriculum« der Förderung der Lesemotivation. Meines Erachtens lässt sich die Aufgabe der Lesemotivationsförderung gewinnbringend in das ganzheitliche und emanzipatorisch ausgerichtete Konzept einer »Pädagogik der sozialen Inklusion« (Böck 2007a) integrieren, das ich im Rahmen einer ethnographischen Studie unter Bezugnahme auf Paolo Freire entwickelt habe. Ziel dieses Projekts war, Anknüpfungspunkte dafür zu finden, wie so genannte »informationsarme Gruppen« unterstützt werden können, den Anschluss an den gesellschaftlichen und dabei vor allem an den informations- und kommunikationstechnologischen Wandel nicht zu verlieren (vgl. z.B. Böck 2003, 2007a). Das zentrale Ziel einer Pädagogik der sozialen Inklusion ist, Menschen dahingehend »beweglich« zu machen, dass sie ihre bisherige Alltagspraxis verändern, wenn auch in kleinen Schritten. Das kann z.B. der Fall einer jungen Frau aus einer niedrigen sozialen Schicht sein, die ihr Interesse an einem Kurs über Fußreflexzonenmassage von sich aus als überzogen abwertet. Mit dem Kursbesuch signalisiert sie ihrem engeren sozialen Umfeld, dass sie etwas Anderes als das Übliche machen möchte - und könnte damit jene in Frage stellen, die keine besonderen Interessen haben. Wie kann sie ihren Wunsch realisieren, ohne sich dabei selbst abzuwerten und eventuelle Sanktionen aus ihrem Freundes- und Bekanntenkreis vermeiden? - Dieses kleine Beispiel aus meiner Studie zeigt, wie (oberflächlich betrachtet) gegebene Handlungspotentiale durch soziale Einbindungen eingeschränkt sein können und dass Maßnahmen, die solche Einbindungen nicht in den Blick nehmen, nicht zielführend sein werden. Eine Pädagogik der sozialen Inklusion rückt die Lernenden mit ihrem »In-der-Welt-Sein« in den Mittelpunkt. Sie berücksichtigt lebensweltliche Kontexte¹ der zu

1 Unter »Lebenswelt« verstehe ich unter Bezugnahme auf Alfred Schütz jene sozialen, räumlichen, materiellen und immer auch symbolischen Umwelten, die uns als selbstverständlich gegeben erscheinen und die wir im Allgemeinen erst dann zu hinterfragen beginnen, wenn es zu Komplikationen kommt, dass das Bisherige z.B. nicht mehr die gewohnten Funktionen erfüllt (vgl. Schütz/Luckmann 1979).

Fördernden ebenso wie ihre subjektiven Bedeutungszuweisungen an ihre sozialen, räumlichen, materiellen usw. Umwelten sowie ihre Bedürfnisse und Ziele. Die Ermächtigung der Lernenden, sie handlungsfähig zu machen, ist ihr zentrales Anliegen.

Für die Förderung der Lesemotivation bedeutet das, dass die zu Fördernden der Anknüpfungspunkt sind, um Maßnahmen zu entwickeln. Lesen ist weder eine von Personen noch von deren Lebenskontexten unabhängig zu denkende Größe (vgl. z.B. Brian Streets Differenzierung zwischen »autonomous literacy« und »ideological literacy«; Street 1993). Leseförderung, die diesen Zusammenhang ernst nimmt, trägt zu einer *Ermächtigung der zu Fördernden* in Bezug auf die Gestaltung ihres Lesens bei. So sollen durch geschlechtersensible Förderungsmaßnahmen unter anderem traditionelle Zuschreibungen an bestimmte Lesemedien oder Textgenres als eher »weiblich« oder eher »männlich« in Frage gestellt und dadurch für Mädchen und Jungen die Spielräume vergrößert werden, die sie bislang bei der Wahl von Lesestoffen für sich wahrgenommen haben. Eine Pädagogik der sozialen Inklusion will die bisherige Alltagspraxis von Akteur/innen erweitern. Sie achtet darauf, dass Personen und Gruppen, die an als wichtig erachteten Ressourcen unserer Gesellschaft nicht oder nur wenig teilhaben, an Personen und Gruppen anschließen, die Zugang zu diesen Ressourcen haben und sie für sich nutzen. Das alltägliche Handeln wird unter anderem durch soziale Zuschreibungen eingengt. Dies ist etwa bei traditionellen Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit häufig der Fall und drückt sich auch in unterschiedlichen Lesegewohnheiten von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen aus. Geschlechtersensible Leseförderung bezieht sich deshalb nicht ausschließlich auf Lesen, sondern ist immer auch Arbeit an Geschlechterrollen (vgl. Garbe 2003).

In einer Phase der neoliberalen Bildungspolitik sind Grundsätze der pädagogischen Konzepte von Paolo Freire (1996 [1970]) mit dem Ziel der Ermächtigung der Lernenden und der Prämisse, dass Lernprozesse von den Lernenden ausgehend zu gestalten sind, von besonderer Aktualität. Dies hat für mich folgende Gründe: Traditionelle Lebens- oder Karriereverläufe werden durch Veränderungen am Arbeitsmarkt und im sozialen Zusammenleben brüchiger. Gleichzeitig zieht sich der Staat aus früheren Verantwortungsbereichen, wie z.B. der Altersvorsorge, zunehmend zurück. Um sich in dieser fragmentierten Gesellschaft zurechtzufinden, sind entsprechende Ressourcen

erforderlich. Zu diesen Ressourcen zählen Kompetenzen der Suche von und des Umgehens mit Information im Sinne von Lernkompetenzen ebenso wie Rahmen der Orientierung, die ein gewisses Gefühl von Sicherheit geben. »Lebensbegleitendes Lernen« ist eine der Antworten auf diese Herausforderungen an unsere Gesellschaft und ihre Mitglieder. Und das Internet ist mit seinen unbegrenzten Informationsmöglichkeiten ein »ideales« Medium, das es vereinfacht, Menschen sich selbst zu überlassen - um die vielschichtigen Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen, politischen und medialen Entwicklungen vielleicht etwas überspitzt aufzuzeigen. Schriftbezogene Kompetenzen sind nicht nur eine wichtige Voraussetzung für die Nutzung des Internet, sondern auch für selbstständig gestaltetes Lernen. Die Förderung von Lesen und Schreiben wird in unserer Gesellschaft, in der die Akteur/innen immer häufiger als Entscheidungsträger gefordert sind, immer wichtiger.

Ein Überdenken des Bisherigen ist erforderlich, wenn sich eigene Interessen oder Rahmenbedingungen und Anforderungen des Alltags verändern. Je nach dem, wie Neues, das gleichzeitig immer Unbekanntes ist, bewertet wird - etwa als erstrebenswert oder als irritierend bis bedrohlich - wird die Bereitschaft für Veränderung unterschiedlich und mehr oder weniger mit Ängsten verbunden sein. Die Einstellungen der Lernenden zu ihrem Lernen bzw. zu Lernen allgemein hat in einer Pädagogik der sozialen Inklusion einen besonderen Stellenwert. Den Begriff »Lernen« verwende ich über den üblicherweise gebrauchten Sinn der Anhäufung von Wissen und Kompetenzen hinausgehend: Die Lernenden sollen unterstützt werden, ihre Erfahrungshorizonte und ihre ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (am Beispiel Lesen beispielsweise Genrewissen, Lesestrategien, Wissen über Beschaffungswege von Lesestoffen) zu erweitern, Neues auszuprobieren und auf sich verändernde Gegebenheiten so zu reagieren, dass sie handlungsfähig bleiben und ihre Bedürfnisse befriedigen und ihre Ziele umsetzen können.

Der Begriff der »Inklusion« weist darauf hin, dass es hinsichtlich bestimmter »Güter« eine Struktur von »inkludierten« und »exkludierten« Gruppen gibt. In Bezug auf Lesemotivation sind das Personen, die sich die Nutzung unterschiedlichster Lesestoffe für ihre Lebensbewältigung erschlossen haben, einerseits, und Personen, auf die das nicht zutrifft, andererseits. Die gesellschaftspolitische Ebene einer Leseförderung, die sich als Teil einer Pädagogik der sozialen Inklusion versteht, liegt darin, dass praktizierte

Förderungsstrategien neu überdacht werden müssen, inwieweit sie bestehende exkludierende Strukturen möglicherweise eher verstärken als diese reduzieren. Dies könnte dann der Fall sein, wenn weniger die zu Fördernden mit ihren Lebensbedingungen, ihren Bedürfnissen und Interessen die Konzeption von Strategien leiten, sondern eher die Interessen der Vermittler/innen im Vordergrund stehen.

Die Vermutung, dass offensichtlich zumindest ein Teil der Jungen aus den für die Schule und die bisherige Leseförderung typischen Formen des Lesens ausgeschlossen ist, lässt sich aus den vorliegenden Forschungsergebnissen ableiten. Dass durch unterschiedliche Lesealltage von Forscher/innen und Beforschten möglicherweise z.B. Bereiche von Lesepraxis, die für Jungen typisch ist, nicht in standardisierten Forschungsinstrumenten enthalten und deshalb gar nicht erst erfasst werden können, ist ein damit zusammenhängendes Problem, das sowohl theoretisch als auch methodisch bislang nicht reflektiert wurde. So dominierte auch im internationalen Kontextfragebogen von PISA 2000, als Lesekompetenz die Hauptdomäne war, eine am Medium Buch bzw. vor allem literarischen Lesen orientierte Perspektive (vgl. Böck 2007c, S.31f.). Inwieweit dies in PISA 2009 fortgesetzt wird, bleibt abzuwarten.

Unterschiedliche Lesewelten zu verknüpfen, wobei die Lesewelten der zu Fördernden den Ausgangspunkt bilden und als bedeutsam anerkannt werden – so könnte die Förderung der Lesemotivation, die sich an einer Pädagogik der sozialen Inklusion orientiert, zusammengefasst werden. Ein Ansatz der Literacy-Forschung, der den dafür erforderlichen differenzierten Zugang zu Lesen bietet, sind die so genannten »New Literacy Studies«, die im Folgenden kurz präsentiert werden.

3.2 *New Literacy Studies*

Die »New Literacy Studies« analysieren Lesen als soziale und situierte Praxis (z.B. Barton, Hamilton & Ivanič 2000; Cope & Kalantzis 2000; Gee 1996; Kress 2003; Street 1995, zusammenfassend Papen 2005, S.32ff.; Pahl & Rowsell 2005, S.11ff). Sowohl die Subjektivität des bzw. der Lesenden als auch der jeweilige soziale, räumliche, kulturelle usw. Kontext sind einzubeziehen, um Lesen als für die Lesenden sinnvolles Tun erfassen zu können. Lesen wird als Bedeutung schaffendes Handeln betrachtet, das Teil der Identitätsarbeit ist. Lesen als soziale Praxis zu untersuchen, bedeutet, soziale Konventionen und

Regeln, die in Sozialisationsprozessen übernommen und individuell angepasst werden, zu thematisieren. Sie drücken sich in dieser Alltagspraxis aus, die soziale und subjektive Werte und Normen fortschreibt, sich allerdings auch laufend mit dem sozialen Wandel verändert und als dynamisch zu verstehen ist:

»Literacy practices« is the more inclusive term, which encompasses both the uses and the meanings of literacy in a particular literacy event.^[2] These uses and meanings have to do with learned ways of using reading and writing, with social norms, with values, attitudes and feelings, as well as with social and institutional relationships. Literacy practices refer to these internal processes of the individual as well as to the implicit social and cultural rules and conventions that govern how we behave, what we think and how we relate to each other. [...] literacy practices refer not only to what people are doing with texts, but include ideas, attitudes, ideologies and values that inform behaviour in a literacy event and how they understand what is happening (Baynham/Baker 2002)« (Papen 2005, S.31).

Die interdisziplinäre Forschungsrichtung der New Literacy Studies wurde durch verschiedene, vor allem anthropologische/ethnografische Studien aus den 80er Jahren, die unterschiedliche Aspekte des Lesens und Schreibens im Alltagsleben thematisierten, begründet. Das Schlagwort der »multiple literacies« bzw. »multiliteracies« (Cope & Kalantzis 2000) beschreibt die Vielfältigkeit dessen, was Lesen in unterschiedlichen Domänen des Alltags alles sein kann.

Das Interesse der New Literacy Studies am alltäglichen Gebrauch von Schriftlichkeit und die Erkenntnis, dass unterschiedlichen Sphären des Alltags mit je spezifischen literalen Praktiken verknüpft sind, ist für die schulische Förderung der Lesemotivation besonders relevant. Lesen in der Schule ist für viele Schüler/innen mit anderen Erfahrungen, Vorstellungen und auch Lesemedien konnotiert als Lesen in ihrer Freizeit: Die Lesemedien und Texte, die Funktionen und die Formen des Lesens sowie die subjektiven Zuschrei-

2 Mit dem Begriff »literacy events« werden Situationen/Handlungen bezeichnet, in denen Lesen und Schreiben oder schriftliche Texte eine zentrale Rolle spielen. Dieser Begriff, der von Shirley Brice Heath (1983) geprägt wurde, wird vor allem in ethnographischen Studien verwendet (vgl. z.B. Papen 2005, S.25ff).

bungen an das Lesen unterscheiden sich. Wissen über das außerschulische Lesen erlaubt eine Vernetzung mit schulischen Leseaktivitäten. Die außerschulischen Lebenswelten der Schüler/innen, die in unserer Gesellschaft immer auch mediale und »Schriftwelten« sind, sind als Rahmen ihrer literalen Sozialisation in der schulischen Leseförderung zu berücksichtigen. Sie können als ein den Schüler/innen vertrauter Ausgangspunkt verstanden werden, von dem aus sie angeleitet werden, neue Erfahrungen mit Schriftlichkeit zu machen.

Die Betonung von Identität durch die New Literacy Studies bezieht sich darauf, dass wir in unserem Tun und Handeln unsere Identität - mehr oder weniger bewusst - gestalten. Das aus der Gender-Forschung bekannte Konzept des »Doing Gender« kann - umfassender - auf »Doing Identity« übertragen werden: Wer wir sind und wer wir sein möchten, drückt sich auch darin aus, welche Medien wir nutzen und welche nicht, welche Zeitungen oder Bücher wir lesen und welche nicht oder ob wir überhaupt lesen. Die »Passung« von Identitätsentwürfen der zu Fördernden mit Lesestoffen und Aufgaben, die zur Förderung der Lesemotivation verwendet werden, spielt eine wichtige Rolle dabei, ob sich die zu Fördernden durch die Angebote angesprochen fühlen.

3.3 *Informationshabitus*

Das Verständnis von Literacy als Alltagspraxis legt eine Verknüpfung der New Literacy Studies und der Pädagogik der sozialen Inklusion mit dem »Habitus«-Konzept des Soziologen Pierre Bourdieu (1982, 1993) nahe. Bourdieu versucht mit diesem Ansatz zu erklären, wie sich die Sozialstruktur einer Gesellschaft fortschreibt und wie Individuen sich zu einer bestimmten Schicht zugehörig fühlen und diese Zugehörigkeit reproduzieren bzw. wie sie ihre soziale Position verändern. Das Konzept des Habitus erachte ich im Kontext von Lesepraxis deshalb als sehr hilfreich, weil es die vielfältigen Zusammenhänge zwischen gegebenen sozialen, räumlichen, materiellen usw. Strukturen einerseits und subjektiven Dispositionen andererseits hervorhebt.

Lesegewohnheiten können als Teil des so genannten »Informationshabitus« (Böck 2003, 2007a) verstanden werden. Dieser in Anlehnung an Bourdieus Habitus-Konzept entwickelte Ansatz beschreibt Gewohnheiten und Strategien, sich Information zu beschaffen, diese zu rezipieren und anzuwenden. »Information« bezieht sich dabei nicht auf ein normatives Verständnis

von Inhalten als per se informativ oder nicht-informativ (etwa »Hard Facts« in Nachrichtenprogrammen oder periodischen Printmedien), sondern auf eine subjektive Perspektive, die sich an den Informations-Suchenden und -Nutzer/-innen orientiert (vgl. Böck 2003). Dieser Informationsbegriff, der z.B. auch von den Cultural Studies verwendet wird, bezieht sich auf Inhalte, die für Akteur/innen aus den unterschiedlichsten Gründen und in den unterschiedlichsten Kontexten relevant sind, um sich zu orientieren, um neues Wissen zu schaffen, um bestehendes Wissen (inklusive Meinungen, Einstellungen) zu bestätigen, aber auch um sich zu unterhalten.

Der Informationshabitus ist das Ergebnis mannigfaltiger Sozialisationserfahrungen und entsteht im Kontext von Lebenswelten mit ihren je spezifischen Eigenheiten und Anforderungen, die ihm eingeschrieben sind. Er umfasst Schemata des Wahrnehmens, des Denkens und Bewertens sowie des Handelns (Bourdieu 1993, S.101), z.B.

- das jeweilige Wissen darüber, welche Informationen man sich in bestimmten Situationen prinzipiell beschaffen kann (und soll - ist detailliertes Wissen über bestimmte Ereignisse oder Zusammenhänge z.B. »interessant«, »überflüssig« oder »lenkt es vom eigentlich Wichtigen ab«?),
- welche Wege der Informationsbeschaffung einem offen stehen und wie diese zu nützen sind, etwa Sach- und Fachliteratur oder Webseiten, aber ebenso Beratungseinrichtungen.
- Es sind auch Bewertungen von unterschiedlichen »Informationsquellen« oder »Informationsstrategien« darin enthalten sowie
- ein Bewusstsein darüber, welche »Informationsstrategien« für einen selbst aufgrund der jeweiligen Position in der sozialen Umwelt möglich und legitim sind.

So werden Sach- und Fachbücher außerhalb von pädagogischen Situationen und abhängig von der jeweiligen Alltagssphäre bzw. dem Themenfeld oft sehr unterschiedlich als potentielle Informationsmedien eingestuft. Fachliteratur kann für jemanden für Fragen, die den Beruf betreffen, relevant sein, gleichzeitig aber für Gesundheitsfragen nicht in Betracht gezogen werden. Für dieses Themengebiet nimmt diese Person - speziell wenn es um sie selbst geht - andere Medien und Informationswege in Anspruch (vgl. z.B. Böck 2007a, S.69ff). Diese Gewohnheiten können dazu führen, dass die Bandbreite an prinzipiell zugänglicher, aber subjektiv wahrgenommener Information

beträchtlich eingeschränkt wird, dass man von un- oder wenig informierten medialen und nicht-medialen Quellen entsprechend lückenhaft oder auch falsch informiert wird und dass man das eigene Wissen bzw. die eigene Entscheidungsbasis von als kompetent eingeschätzten Quellen abhängig macht.

Lesen und Lesekompetenz eröffnen als Ressourcen des Informationshabitus den Zugang zu Inhalten, die schriftlich festgehalten sind. Lesen als soziale Praxis zu verstehen, verweist auf Prozesse der Bedeutungszuweisung an Lesestoffe, Leseaufgaben usw. einerseits und an das Selbstbild von Jugendlichen als Leser/innen bzw. Nicht-Leser/innen andererseits. Lesen und Lesekompetenz als Teil des Informationshabitus zu betrachten, betont einmal mehr die Notwendigkeit, immer die subjektiven Kontexte des Lesens einzubeziehen, die wiederum mit den jeweiligen Lebenswelten der Akteur/innen und ihrer Position in diesen Lebenswelten zusammenhängen. Jugendliche, die eine Ausbildung als Automechaniker/in, als Einzelhandelskaufmann/-kauffrau oder als Netzwerktechniker/in machen, sind in ihrem Alltag z.B. mit anderen Leseaufgaben und Lesestoffen konfrontiert, und ihre außerberuflichen Lebens- und Lesewelten werden sich in vielen Aspekten von denen von Gymnasiast/innen unterscheiden. Diese Differenziertheit dessen im Auge zu behalten, was beruflicher, schulischer und außerberuflicher bzw. außerschulischer Alltag ist, und was das für die Integration des Lesens in den Alltag impliziert, ist eine unumgängliche Anforderung bei der Entwicklung von Angeboten zur Förderung der Lesemotivation.

3.4 *Modalität und Medialität*

»Ich habe so lange schon nichts mehr gelesen« - sagt Andrea, 38, Englisch- und Geographielehrerin an einer Hauptschule. Andrea arbeitet täglich mit Schulbüchern und englischer Literatur, liest Hausübungen, Tests usw., am Morgen Tageszeitung, am Wochenende Zeitschriften, und sie kocht oft nach Jamie Olivers Rezepten. - »Ich lese eigentlich nichts« - sagt Peter, 13, der mehrmals täglich im WWW surft und viele E-Mailkontakte hat, regelmäßig chattet, laufend SMS schreibt und bekommt und sich regelmäßig ein Play-Station Magazin kauft, um über die neuesten Spiele informiert zu sein.

Warum meinen Andrea und Peter, die sehr viel und sehr Unterschiedliches lesen, dass sie schon lange nichts mehr oder eigentlich nichts lesen? Lesen wird nach wie vor in erster Linie mit dem Lesen von Büchern gleich-

gesetzt, speziell mit erzählender Literatur. Im schulischen Kontext sollten diese Bücher im Allgemeinen auch einen gewissen literarischen Anspruch haben. Durch diese Gleichsetzung von Modus der Kommunikation (Schrift) einerseits und Medium der Vermittlung andererseits (Buch) werden zwei unterschiedliche Ebenen vermischt, ohne dass diese Vermengung auffällt.

In der Reduktion dessen, was Lesen alles ist, auf *ein Medium* (das Buch), liegt meines Erachtens ein großes Hindernis für Leseförderung allgemein und geschlechtersensible Leseförderung im Besonderen. Sie impliziert nicht nur ein entsprechend schmales Ziel von Leseförderung, nämlich die Lektüre von erzählender Literatur zu fördern - ohne dass ich hier die Bedeutung des literarischen Lesens damit in Frage stellen möchte. Das Problem liegt vielmehr darin, dass dadurch andere Formen des Lesens unsichtbar und auch abgewertet werden, was auch andere Medien betrifft, in denen Schrift vorkommt. Damit werden die Leseinteressen von den Personen, die Anderes lesen als erzählende Literatur, wird der Wert ihres Lesens ebenso in Frage gestellt - und möglicherweise auch sie selbst aufgrund ihrer Lesegewohnheiten.

Mit Förderungsmaßnahmen, die erzählende Literatur in Buchform in den Mittelpunkt rücken, wird es schwierig, Kinder und Jugendliche zu erreichen, die dieser Form des Lesens distanziert gegenüber stehen bzw. für sich persönlich wenig mit dieser Form des Lesens anfangen können. Sie werden nicht dort abgeholt, wo sie sind. Das, was ihnen wichtig ist und das, worin ihre subjektive Lesepraxis besteht, wird nicht anerkannt. Leseförderung, die sich auf erzählende Literatur und das Medium Buch konzentriert, ohne dabei die Interessen und Präferenzen von Jungen und Mädchen zu berücksichtigen, schließt potentiell beide Gruppen systematisch aus, vor allem viele Jungen. Leseförderung, die auf erzählende Literatur fokussiert, übersieht zudem, dass viele Mädchen speziell beim Lesen von faktenorientierten Texten, bei Formen des punktuellen und selektiven Lesens Unterstützung brauchen.

Dies bedeutet keinesfalls, dass literarische Texte nicht in der Arbeit mit (lesefernen) Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden sollten. Eine Auseinandersetzung damit, wie diese Texte für die zu Fördernden relevant gemacht werden können und wie sie mit diesen an ihren Alltagserfahrungen anknüpfen können, ist allerdings erforderlich, damit diese Maßnahmen nicht ins Leere gehen und möglicherweise für das Lesen eher kontraproduktive Effekte nach sich ziehen. Eine mögliche Überlegung ist, ob diese Texte auch

über ein anderes Medium als das Buch zugänglich gemacht werden können. Inwieweit hier digitale Ausgabegeräte, wie z.B. Kindle von amazon.com, sinnvoll eingesetzt werden können, wäre zu überprüfen. Mit diesen Lesegeräten wird Schrift und wird Literatur ganz klar vom Medium Buch getrennt. Gute Erfolge in der Leseförderung von Jungen konnten z.B. in einer Schweizer Studie erzielt werden, in der neben den Printausgaben die gleichen Bücher auf CD-ROM eingesetzt wurden (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000). Dass diese digitalen Texte überwiegend multimodal sind und interaktive Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Text anbieten, hat dabei wohl einen wichtigen motivationsfördernden Effekt.

Die Unterscheidung zwischen Modalität und Medialität von Lesestoffen ist deshalb wichtig, weil Modus und Medium voneinander unabhängige Kulturtechnologien sind. Schrift als Modus ist nicht automatisch an ein bestimmtes Vermittlungsmedium (hier: das Buch) gebunden, sondern kann und wird über sehr viele Medien vermittelt. Diese mediale Vielfalt der Erscheinungsformen schriftlicher Texte wird vor allem von geschlechtersensibler Leseförderung zu wenig aufgegriffen. Die Trennung von Modus und Medium ist besonders deshalb relevant, weil die verschiedenen Medien unterschiedliche Möglichkeiten des aktiv-handlungsorientierten Umgangs mit Texten bieten. So können am Computer z.B. im Allgemeinen zumindest die Schriftgröße eines Textes, der Schrifttyp, das Layout geändert werden. Interaktive Texte ermöglichen, sich in einem Text und über ihn hinaus zu bewegen. Je nach dem können Texte auch inhaltlich bearbeitet und ergänzt werden. Die Potenziale »des nach außen gerichteten Tuns« sind vor allem für Jungen relevant; sie passen eher zu »tatkraftigen« Bildern von Männlichkeit. Die allgemeine Einstellung zum Umgang mit Büchern hingegen besteht eher darin, vorsichtig damit zu sein und auf sie aufzupassen, Vorstellungen, die eher mit Bildern von Weiblichkeit einhergehen.

Ein weiterer Punkt für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Lesestoffen - ich verwende diesen Begriff bewusst, um schriftliche Texte nicht auf bestimmte Medien zu beschränken - ist, dass aktuelle Medientexte zunehmend »multimodal« sind. Besonders am Bildschirm kombinieren sie eine Vielfalt an unterschiedlichen Modi der Kommunikation, von denen die Schrift nur einer ist. Der Ansatz der »Multimodality«, der sich mit diesen Fragen beschäftigt (vgl. z.B. Kress & van Leeuwen 2001), thematisiert bei gedruckten

Texten vor allem das Verhältnis zwischen Schrift und Bild. Wenn Jungen eher visuellen Modi der Kommunikation nahe stehen, sollte diese Präferenz in der Auswahl der Lesestoffe berücksichtigt und sollten Texte zur Verfügung gestellt werden, in denen Inhalte und Aussagen auch über Bilder und nicht ausschließlich via Schrift vermittelt werden.

Sucht man Lesestoffe für die Förderung der Lesemotivation aus, so sind neben den Ebenen des (Lese-)Mediums und der Kommunikationsmodi *Textgenres* und *Inhalte* zu beachten. Wie eingangs erwähnt, ziehen Mädchen beim Lesen im Allgemeinen narrative Texte vor, während Jungen sich von erzählender Literatur zum Teil sehr klar abgrenzen und expositorische, informationsorientierte Texte und Sachtexte häufiger lesen als Mädchen. Ist für Mädchen Alltagsnähe und Beziehungsorientierung in erzählenden Texten ein wichtiges Kriterium, ziehen Jungen es eher vor, dass Emotionales nicht zu direkt dargestellt wird, wie das z.B. in den von Jungen bevorzugt gelesenen Genres Science Fiction und Fantasy der Fall ist.

Was die inhaltlichen Präferenzen von Mädchen und Jungen betrifft, so zeigen aktuelle Daten, dass nach wie vor traditionelle weibliche bzw. männliche Themen bei den Mädchen bzw. Jungen hoch im Kurs stehen (vgl. z.B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007a, 2007b). Aus diesen Vorlieben lässt sich ableiten, dass z.B. bei den zu lesenden Texten nicht einseitig bestimmte Rollenmodelle dominieren sollten (etwa »das starke Mädchen« oder »der sensible Junge«), sondern eine Vielfalt von Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit angeboten wird, in denen auch traditionellere Vorstellungen ihren Platz haben. Hier ist es Aufgabe der didaktischen Arbeit mit den Texten, präsentierte Rollenbilder zu thematisieren und z.B. dahingehend zu hinterfragen, inwieweit verschiedene Figuren mit bestimmten Handlungseinschränkungen oder -freiheiten konfrontiert sein werden.

Eine systematische Differenzierung zwischen den genannten vier Merkmalen von Lesestoffen, dem *Modus*, dem *Medium*, dem *Genre* und den *Inhalten*, und eine gezielte Abstimmung der einzelnen Merkmale auf die Mädchen und Jungen, die gefördert werden sollen, sollte es ermöglichen, für die zu Fördernden attraktive Texte zur Verfügung zu stellen. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei den sich verändernden Medien- und Kommunikationslandschaften gelten, die sich auch auf die Lesegewohnheiten auswirken. Mittlerweile ist z.B. für viele Jugendliche das Handy eines der wichtigsten

Lese- und Schreibmedien geworden. In schriftlicher interpersoneller Kommunikation werden zunehmend Emoticons und Akronyme verwendet. Diesen neuen hybriden Schriftsysteme und Textformen, in denen die Regeln der Rechtschreibung und Grammatik häufig keinerlei Bedeutung mehr haben, wird nicht nur in schulischen, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten oft mit Ablehnung begegnet, weil durch sie die »richtige« (schriftliche) Sprache bedroht wird. Aus der Perspektive einer Pädagogik der sozialen Inklusion wäre genau hier anzusetzen und zu fragen, welche Funktionen diese Form der Schriftlichkeit für die zu Fördernden hat und wie man dieses »Andere« mit dem, was man vermitteln möchte, verbinden kann. Eine weitere Frage ist, über welche Fähigkeiten diese Kinder und Jugendlichen verfügen, dass sie diese neuen Schriftsysteme entwickeln können und ob man diese Fähigkeiten für die Förderung des Lesens »herkömmlicher« Texte nutzen kann.

4 Prinzipien der geschlechtersensiblen Förderung der Lesemotivation und einige Hinweise für die Praxis

Aus den vorgestellten Konzepten der Pädagogik der sozialen Inklusion, der New Literacy Studies, des Informationshabitus sowie der Trennung zwischen Modus und Medium lassen sich folgende Prinzipien für eine geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation ableiten:

1. Die zu Fördernden handeln im Kontext ihrer jeweiligen Lebenswelten, in denen ihre Lesepraxis für sie Sinn macht. Die Lebenswelten von Mädchen und Jungen und ihre damit zusammenhängenden Lesewelten unterscheiden sich nach wie vor in vielen Bereichen voneinander. Von den Schüler/innen geführte Lesetagebuchprotokolle können hier Einblicke geben, von denen ausgehend es einfacher sein sollte, an ihren Gewohnheiten und Vorlieben anzuknüpfen. Eine Auseinandersetzung damit, was Lesen alles ist, sollte dem Erstellen dieser Protokolle voran gehen.

2. Die Lesepraxis von Mädchen und Jungen ist als bedeutsam anzuerkennen und positiv zu bewerten. Ein am Modus der Schrift orientierter Blick, der sich nicht auf wenige Lesemedien, wie Buch, Zeitung, Zeitschrift und WWW beschränkt, ist hier erforderlich, um die Vielfalt von Lesen im gegenwärtigen Alltag wahrzunehmen. Mädchen und Jungen können z.B. aufgefordert werden, mit Hilfe einer Tabelle über mehrere Tage hinweg ein Lese-

tagebuch zu führen, in das sie z.B. in Viertelstundenabschnitten eintragen, was sie alles gelesen haben. Sie können auch zeichnen, malen oder Bilder bzw. Texte einkleben. Diese Tabellen können die Schüler/innen vergleichen: Gibt es »typische« Lesetagebücher für Mädchen, für Jungen? Wie unterscheiden sich diese? Was können die Gründe dafür sein? Lesen Schüler/innen Lesestoffe, die andere bisher noch nie gelesen haben? Je nach Alter der Schüler/innen können diese Fragen erweitert und vertieft werden.

3. Den zu Fördernden ist ihr bereits praktiziertes Lesen bewusst zu machen: Die meisten Kinder und Jugendlichen auch aus lesefernen Kontexten lesen in ihrem Alltag, wenngleich sich dieses Lesen auf sehr kurze Texte beschränken kann, wie z.B. SMS, Fotoromane oder das Fernsehprogramm im Teletext. Viele sehen sich aber nicht als »Leser/innen«, weil sie wenig oder keine Texte lesen, die in der Schule und in der Gesellschaft als »richtige Texte« gelten - die soziale Bewertung von Texten wird auf ihre Leser/innen übertragen, und die Leser/innen übernehmen diese Zuschreibungen häufig unhinterfragt in ihr Selbstbild (vgl. dazu Pieper et al. 2004, S.190ff). Die Schülerinnen und Schüler nehmen z.B. Lesestoffe aus ihrem Alltag in die Schule mit und stellen diese vor und wann und warum sie diese Texte lesen/nutzen. Dies kann in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt werden, um zu vermeiden, dass sich Mädchen darüber lustig machen, was Jungen lesen und umgekehrt. In einem zweiten Schritt können wiederum eher »weibliche« und eher »männliche« Lesestoffe diskutiert und ihre sozialen Zuschreibungen hinterfragt werden. Einblicke in die Lesealltage von Mitschüler/innen bieten - z.B. in Form von Peer-Coaching - die Möglichkeit, an für Gleichaltrige attraktive Schriftwelten anzuknüpfen.

4. Lesen ist ein Baustein der Identitätsarbeit der zu Fördernden. Lesestoffe, also Lesemedien, Genres, Inhalte, von denen sich Mädchen und Jungen abgrenzen, weil sie nicht zu ihrem Selbstbild passen, benötigen entweder entsprechende Vermittlungsarbeit, um von den zu Fördernden ernst genommen zu werden bzw. sollte an diese - ausgehend davon, was den zu Fördernden vertraut ist - schrittweise herangeführt werden. Auch hier sind Kenntnisse darüber, was die Mädchen und Jungen außerhalb der Schule lesen, die Voraussetzung, um entsprechende Lesestoffe auswählen und Leseaufgaben entwickeln zu können. Besonders für Mädchen und Jungen, die schwache Leser/innen sind, sollten Maßnahmen der Förderung der Lesemotivation nicht

auf den ersten Blick als solche erkennbar sein, um zu verhindern, dass sie sich etwa aus Versagensängsten gar nicht erst einbringen. Angelehnt an die Strategie des »embedded learning« erscheint es hier zielführend, »embedded reading« anzustreben: Lesen und Schreiben sind selbstverständliche Elemente von vielen Aufgaben. Das Ziel dieser Aufgaben ist aber nicht Lesen, sondern z.B. ein Storyboard zu einem kurzen Video über ein historisches Ereignis zu entwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Texte recherchiert, gelesen und geschrieben werden.

5. Ausgehend von ihrer Lesepraxis gilt es, die zu Fördernden mit anderen Formen des Lesens bekannt zu machen. Das außerschulische Lesen ist mit dem schulischen Lesen Schritt für Schritt zu vernetzen. Besonders für Kinder und Jugendliche, die mit den in der Schule verwendeten Lesemedien und Texten wenig vertraut sind, sollten Materialien zur Verfügung stehen, die ihnen aus ihrem außerschulischen Alltag bekannt sind. Durch die Arbeit mit für die zu Fördernden »*authentischen* Leseanlässen und -aufgaben« (Möller & Schiefele 2004, S.123; Hervorhebung im Original) soll gewährleistet werden, dass sie erkennen, wie sie für sich von den Texten und Übungen profitieren können. Eine Aufgabe könnte sein, dass Jugendliche eine Schadensmeldung an eine Versicherung als SMS schreiben. Anschließend verfassen sie eine formelle Schadensmeldung als E-Mail oder Geschäftsbrief. Das Lesen einer Geschichte in SMS-Form könnte diese Übung ergänzen, und Mädchen und Jungen könnten selbst eine Geschichte in Form von SMS schreiben.

6. Bei der Wahl der Lesestoffe für Mädchen und Jungen sind folgende Ebenen zu berücksichtigen: die Modi des Textes (z.B. Bilder vor allem für leseferne Jungen), das Medium der Vermittlung (neben den traditionellen gedruckten Lesemedien die neuen Lesemedien mit dem Bildschirm als Ausgabemedium), das Genre sowie die Inhalte/Themen eines Textes. Es empfiehlt sich, diese Ebenen je nach Zielgruppen zu kombinieren und z.B. zu einem bestimmten Thema eine Bandbreite von Lesemedien, Genres und Perspektiven der Betrachtung anzubieten, aus denen die Mädchen und Jungen auswählen. Um den Schüler/innen genderspezifische Präferenzen bewusst zu machen, können diese Auswahlstrategien thematisiert werden: Warum würden z.B. Jungen nie dieses Buch/diese Zeitschrift/diese Webseite nutzen, warum Mädchen nie diesen Text lesen? Die Multimodalität von Texten kann insofern genützt werden, als Ausschnitte von Geschichten oder auch

Sachtexten in andere Modi übersetzt werden, z.B. Bilder, Power Point-Präsentationen, Standbilder. Für das eigene Schreiben ist es oft hilfreich, eine Art Storyboard oder eine Mindmap zum geplanten Text zu zeichnen. Auch Sachtexte können in Mindmaps oder Grafiken übersetzt werden, um den Text zu erschließen und die wesentlichen Inhalte zusammenzufassen. Das Internet eröffnet zahlreiche Lese- und Schreibanlässe. Weblogs könnten sowohl für Mädchen als auch Jungen attraktive Möglichkeiten bieten, sich mit eigenen Interessen einzubringen.

Ein Beispiel von Leseförderung, das einen Teil der genannten Prinzipien umsetzt, wurde von Elaine Millard und Rebecca Jurd (Millard 2006) entwickelt. Unter dem Titel »Das Schloss des Grauens« zeichnen Kinder ihre eigene Geschichte, wobei sie auf ihre Medienerfahrungen zurückgreifen, etwa welche Merkmale Charaktere haben, vor denen sie sich fürchten. Diese Geschichte schreiben sie dann auch, wobei sie Elemente aus Lyrik, aber auch aus Grusel- und Horrorgeschichten integrieren. Auch hier werden Mädchen und Jungen unterschiedliche Geschichten produzieren, die sie sich gemeinsam ansehen können - und vielleicht basteln sie ein großes Buch daraus, das mit dicken Schrauben zwischen zwei bunt bemalten Brettern zusammengehalten wird. Anregungen finden sich dazu auf der Webseite des Wolfsonian-Museums (www.pageatatime.org).

Geschlechtersensible Lesemotivation, die auf den Grundsätzen einer Pädagogik der sozialen Inklusion aufbaut und die New Literacy Studies sowie die Differenzierung zwischen Modalität und Medialität des Lesens integriert, hat meines Erachtens sowohl für Mädchen und Jungen als auch für Pädagog/innen viel zu bieten. Mut zum Ausprobieren ist gefragt. Die eingefahrenen Bahnen der Leseförderung, die sich auf das Buch konzentrieren, sind zu ergänzen um neue Wege. Nicht nur die Horizonte der Mädchen und Jungen sind zu erweitern, sondern auch die der Pädagog/innen.

Literatur

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivancic, R. (Hg.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Baynham, M. & Baker, D. (2002). »Practice« in literacy and numeracy research: multiple perspectives. *Ways of Knowing*, 2, 1-9.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2001). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.

- Böck, M. (1998). Leseförderung als Kommunikationspolitik. Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Böck, M. (2000). Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag.
- Böck, M. (2001). Lesegewohnheiten, Lesesozialisation und Leseförderung. In G. Haider & B. Lang (Hg.). PISA Plus 2000. Ergebnisse der nationalen Projekte in PISA 2000. Innsbruck: StudienVerlag, 25-118.
- Böck, M. (2003). Information, Wissen und medialer Wandel. Medien Journal 27, 51-65.
- Böck, M. (2007a). Reducing Communicative Inequalities: towards a pedagogy for inclusion. In B. Cammaerts & N. Carpentier (Eds.). Reclaiming the media. Communication rights and democratic media roles. Bristol: Intellect, 66-85.
- Böck, M. (2007b). Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung. Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Im Auftrag des BM:Ukk. Wien: BM:Ukk. Download unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf>
- Böck, M. (2007c). Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Unveröffentlichter Projektbericht. Wien/ Salzburg. Download unter <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF>
- Böck, M. (2008). Förderung der Lesemotivation. Im Auftrag des BM:Ukk. Wien: BM:Ukk (i. Dr.).
- Böck, M. & Bergmüller, S. (2006). Jugendliche und das Lesen - ein sich veränderndes Verhältnis. In G. Haider & C. Schreiner (Hg.). Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: Böhlau, 331-336.
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Breit, S. (2007). Lese-Kompetenz im internationalen Vergleich. In C. Schreiner (Hg.). PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam, 40-47.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). Multiliteracies. London: Routledge.
- Freire, P. (1996) [1970]. Pedagogy of the Oppressed. Revised ed. London: Penguin.
- Garbe, C. (2003). Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur o.Jg., H.2, 14-29.
- Gee, J.P. (1996). Social Linguistics and Literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilges, M. (1992). Lesewelten. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. Bochum: Brockmeyer.
- Heath, S.B. (1983). Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). Lesesozialisation 1. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Köcher, R. (1993). Lesekarrieren - Kontinuität und Brüche. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hg.). Lesesozialisation 2. Lesen im Alltag von Jugendlichen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 215-310.
- Kress, G. (2007). Skizze einer semiotischen Theorie des Lernens. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz, 52-66.
- Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. London: Routledge.

- Kress, G.R. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007a). *KIM-Studie 2006. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart: o. V.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007b). *JIM 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart: o. V.
- Millard, E. (2006). *Tranformative Pedagogy: Teachers Creating a Literacy of Fusion*. In: K. Pahl & J. Rowsell (Eds.). *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 234-253.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). *Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz*. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-124.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (Eds.) (2005). *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Papen, U. (2005). *Adult Literacy as Social Practice. More than skills*. London: Routledge.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt. Band 1*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Street, B. (Ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies*. London: Longman.
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Graz: Leykam.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). *Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen*. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, R. Valtin & G. Walther (Hg.). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 187-230.

Anmerkung: Zahlreiche Vorschläge für eine an den Schüler/innen und ihrem Lesen orientierte Förderung der Lesemotivation sind in einer vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegebenen Broschüre zusammengestellt. Das hier vorgestellte Konzept entwickelte ich im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte. Ich bedanke mich für die Finanzierung dieser Studien beim Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, dem Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank und dem Fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung.



Neue Lesepraxis für Jungen - Starke Bücher für starke Jungs

Workshop zur geschlechtersensiblen Leseförderung
in der Sekundarstufe I
Angelika Schmitt-Röber

Problembärchen?

Jungen machen in den letzten Jahren zunehmend negative Schlagzeilen als gesellschaftliche und bildungspolitische Risikogruppe: »Angeknackste Helden« (Spiegel 21/2004), »Das verdächtige Geschlecht« (Chrismon 3/2004), »Arme Kerle!« (Psychologie heute 11/2006), »Die Krise der kleinen Männer« (ZEIT Nr. 24, 6.6.07) oder gar »Die Jungen-Katastrophe« (Beuster 2006). Auch didaktische und pädagogische Fachzeitschriften widmen sich in Themenheften der Frage der (Lese) Sozialisation der Jungen. Zum Beispiel fragt die Praxis Schule 5-10 in ihrem Dezemberheft 2003, ob Jungen die (neuen) Bildungsverlierer sind.

Alle Veröffentlichungen scheinen zu bestätigen, was Lehrer und insbesondere Lehrerinnen in ihrem Alltag auch beobachten und wahrnehmen: Jungen sind die schwierigeren Schüler, sie machen oft Probleme, sind aggressiver und weniger erfolgreich im Lernen. Sie bleiben häufiger sitzen, haben im Schnitt schlechtere Noten, besuchen die Schulen bzw. Schulzweige mit den schlechteren Chancen.

Ob eine schulische Benachteiligung von Jungen bereits in der Grundschule angelegt bzw. sichtbar ist - dieser Frage gehen Renate Valtin u.a. in einer vertiefenden Analyse zum Leseverständnis auf der Basis der empirischen Befunde der IGLU-Studie nach (Valtin u.a. 2005). Die Daten belegen eindeutig (auch in Übereinstimmung mit anderen internationalen Studien): Jungen fühlen sich weniger wohl und sicher in der Schule, sie langweilen sich häufiger, sie finden die unterrichtlichen Anforderungen öfter zu hoch, sie erhalten zudem weniger Anregungen zum Lesen vom Elternhaus (Valtin 2005, S.232). Und tatsächlich ist es so, dass sie sogar bei vergleichbaren Leistun-

gen in den Fächern Deutsch und Sachunterricht schlechter benotet werden als die Mädchen, was erhebliche Folgen für ihre Zukunft hat: So bekommen deutlich mehr Jungen eine Empfehlung für die Hauptschule als Mädchen (Valtin 2005 S.191). Diese Befunde lassen den Schluss zu, »dass die deutsche Grundschule eher für Mädchen als für Jungen« ein Ort zum Lernen und Aufwachsen ist (Valtin 2005, S.232). Zugespitzt könnte man sich fragen: Während früher (60er und 70er Jahre) das katholische Mädchen vom Land als bildungsbenachteiligt galt, ist es vielleicht heute der türkische Junge aus der Großstadt?

Jungs außen vor?

Zur Zementierung und »Vererbung« von sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung durch unser Bildungs- und Schulsystem gibt es im PISA-Kontext eine Reihe von Untersuchungen. Hinweisen möchte ich an dieser Stelle nur auf die 2004 erschienene eindrucksvolle Studie zur Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Sie belegt deutlich, was kein Geheimnis ist: »Die elementare Ungerechtigkeit des bundesdeutschen Sekundarschulsystems, seine mit PISA (2001) sichtbar gewordene hohe Unfähigkeit, Differenzen der sozialen Lage und damit schlechtere Lernvoraussetzungen wenigstens zum Teil auszugleichen, liegt in seiner radikalen Orientierung am Lebensstil der höheren sozialen Lagen bei lebensgeschichtlich früher Selektion der Schülerschaft« (Pieper 2004, S. 26).

Im Geflecht der verschiedenen Faktoren, die erfolgreiches schulisches Lernen und die Chance auf eine zufriedenstellende berufliche und persönliche Lebensperspektive ermöglichen, ist die Sprach- und Lesekompetenz der entscheidende (Artelt 2004, S.9). Über diese verfügen aber gerade diese Jugendlichen und insbesondere die Jungen (ob mit oder ohne Migrationshintergrund) *nicht*, zudem ist ihr Selbstbild meist von Misserfolgen geprägt und konstituiert sich als eines, bei dem Lesen zwar als ein erstrebenswertes Kulturgut erscheint, aber mit ihrer eigenen Lebens- und Medienpraxis nicht in Übereinstimmung gebracht werden kann (vgl. Pieper 2004, insb. S.189ff).

Neben diesem negativen Selbstbild als Nicht-Leser zeigen auch empirische Untersuchungen zur Lesekompetenz einen deutlichen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen: Jungen lesen weniger gern als Mädchen (55 Prozent der Jungen lesen nie zum Vergnügen), sie lesen deutlich weniger

und langsamer, sie mögen keine Bücher und ihre Leseleistungen (PISA) liegen deutlich unter denen der Mädchen (vgl. Schilcher, 2003, S.362ff und Garbe 2003, S.14ff). Schon am Ende der Grundschulzeit, also nach dem ersten lesebiographischen Leseknick, sind die meisten Jungen den Leseförderinnen abhandengekommen. Der anfänglich vorhandene Spaß am und im Deutschunterricht geht deutlich zurück, ja in der Hauptschule zeigen sich im Jahrgang 8 bei den Jungen sogar »deutlich erhöhte Angstwerte« (Gläser-Zikuda 2001). Seitz-Kallenbach interpretiert den Widerstand vieler Jungen gegen einen Unterricht, der sich an der konzeptionellen Oberfläche zum Ziel gesetzt hat, dass auch Jungen »geschützt ihre eigenen Gefühle, Erfahrungen und Ängste zum Ausdruck bringen können [Kliwer 2004,178]«, als »gesunden Selbstschutz vor einem als übergriffig erlebten unterrichtlichen Geschehen« (Seitz-Kallenbach 2006, S.8) der weiblichen Lehrperson. Die Jungen sollen hier ihr Innerstes nach Außen kehren. Es muss nicht zwangsläufig Verdrängung sein, wenn sie dies nicht wollen.

Was machen die Jungs? Alles - nur nicht lesen?!

Besonders wenig attraktiv ist zudem ein (Deutsch-)Unterricht, der ausschließlich auf Printtexte setzt und die Medienvorlieben und -interessen der Jungen (z.B. PC-Spiele) nicht beachtet oder gar mit Verachtung abstrafft. Untersuchungen und praktikable Vorschläge zur produktiven Nutzung gerade dieser Medien für das Lernen, Lesen und Schreiben gibt es vor allem vom Zentrum Lesen der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, deren Leiterin Andrea Bertschi-Kaufmann in zahlreichen Veröffentlichungen auf die Notwendigkeit der Einbeziehung der Neuen Medien hinweist (Bertschi-Kaufmann 2000).

Ein weiteres nicht zu vernachlässigendes Phänomen ist, dass in unserer Gesellschaft das Lesen vor allem als weibliche Kulturpraxis aufgefasst wird und tatsächlich ja auch weitgehend so gelebt wird: Die kleinen (und großen) Jungen begegnen fast ausschließlich lesenden Müttern, Großmüttern, Erzieherinnen, Lehrerinnen. Männer, Väter - noch dazu lesende - kommen in der Lebenswelt der meisten Jugendlichen nicht vor. So bestimmt der weibliche (Lehrerinnen) Blick auf die Jungen und ihre Defizite in weiten Teilen den Diskurs über die Leseförderung. Welche Blüten dies treibt, zeigt sich an einem von mir selbst erlebten Beispiel: Auf der Suche nach Fotos oder Illus-

trationen, die Jungen beim Lesen zeigen, gab ich in google »lesende Jungen« ein. Prompt kam die Frage: »Meinten Sie lebende Jungen?« In dem klugen und lesenswerten Artikel »Lesen Jungs ander(e)s?« im »Eselsohr« resümiert die Autorin: »Thema Nr. 1 bei Jungen ist nicht Technik, auch nicht Fußball oder Action, sondern Sex', so der avj-Trendbericht. Ich kenne einen Grundschüler, der sehr betrübt war über den Befund der Schulpsychologin, dass er nicht reimen könne, denn natürlich kann er reimen: z.B. Penishaut auf Sauerkraut und Hodensack auf Schabernack. Aber das kann er der Schulpsychologin natürlich nicht sagen. Ich meine, da haben wir einen Großteil des Problems. Jungs haben wirklich Lust auf vieles, vielleicht auf manches, worüber Mädchen und Frauen lieber nicht sprechen wollen. Es sollte uns gelingen, Jungen zu vermitteln, dass ihre Lebenserfahrung trotz überbordender Frauenanteile in ihrem Lebensumfeld bedeutsam, erzählbar und verständlich ist und nicht nur als Mangel, Störung und Subversion in Augenschein genommen wird. Auch wenn wir uns dafür richtig anstrengen müssen« (Kirch 2006, S.9).

Dünne Bücher mit viel Action!?

Robert Elstner (Bibliothekar in Leipzig) bemüht sich schon seit Jahren intensiv um »Schutzmaßnahmen für den vom Aussterben bedrohten jungen männlichen Leser« mit verbesserten und attraktiveren Angeboten der Bibliotheken und Lesetipps für Jungen aus männlicher Perspektive (vgl. Elstner 2003, S.37f). Auch in den Bibliotheken sind »lesende Knaben ein rares Gut«, in der Leipziger Stadtbibliothek beträgt der Anteil männlicher Jugendlicher seit Jahren zwischen drei und neun Prozent (vgl. ebd.).

Wenn die Jungs denn doch einmal etwas lesen - was lesen sie dann und warum, d.h. welche Bedürfnisse möchten sie mit dem Lesen befriedigen? Die Standardliteratur zu den Leseinteressen von Jungen ist schon seit Jahren die Untersuchung von U. Bischof und H. Heidtmann (IfaK) zu den Leseinteressen und Lektüregratifikationen von Jungen, deren Ergebnis sich so zusammenfassen lässt: Wenn denn schon Bücher lesen, dann müssen es dünne Bücher mit viel Action sein, bei denen man sich aber auch in die Handlung und die Helden hineinversetzen kann. Comics werden von den zehn bis dreizehnjährigen Jungen noch gerne gelesen, danach bricht das Interesse ab. Bei den Zeitschriften dominieren neben der »BRAVO« Computer- und

Sportzeitschriften. *Und* das informatorische Lesen nimmt an Bedeutung ab im Vergleich zum unterhaltungs- und erlebnisorientierten Lesen (Bischof & Heidtmann 2002, S.6). Dieser Befund sollte zu denken geben für die schulische Praxis: Offensichtlich ist es nicht damit getan, mehr und mehr Sachbücher anzubieten und in den Unterricht einzubeziehen! Das Fazit der Studie möchte ich gerne zitieren, da es genau meiner Vorstellung eines geschlechtersensiblen und jugendförderlichen Unterrichtskonzepts entspricht: »Die Schule allein vermag diese Defizite (fehlender Zugang zur Lesekultur, d.Verf.) nicht auszugleichen. Lesekompetenzen lassen sich Jungen wie Mädchen nur dann erfolgreich vermitteln, wenn man ihnen Zugänge zu den Texten schafft, die für sie attraktiv sind, in welchem Medium auch immer, mit welcher Komplexität auch immer« (Bischof & Heidtmann 2002, S.10).

Jungen stark machen und eine neue Lesepraxis für Jungen entwickeln - wie kann das aussehen?

Schule hat die Aufgabe, verbindlich allen Jugendlichen zu so viel Lesekompetenz zu verhelfen, dass sie in der Lage sind, selbständig zu entscheiden, was sie lesen wollen, und ihre mangelnde Lesekompetenz sie nicht von der Verfügung über Geschriebenes (aller Art) ausschließt. Dies bedeutet, dass die Leseförderung für Jungen nicht nur an motivationalen Aspekten ansetzen kann, sondern den Kompetenzaufbau zentral in den Blick nehmen muss. Vielversprechend in dieser Hinsicht ist das kalifornische Leseförderkonzept »Reading Apprenticeship«, das in Hessen in der Lehrerfortbildung erfolgreich für die deutschen Anforderungen adaptiert wird. Dieses Konzept geht davon aus, dass Schüler auch in höheren Klassen Lesekompetenz erwerben können, wenn man unterrichtlich ganzheitlich vorgeht, und das Lesenkönnen »entzaubert«, indem man die unsichtbaren kognitiven Prozesse sichtbar macht (Schoenbach 2006; detailliertere Informationen zum Konzept bei dorothee.gaile@afl.hessen.de). Ein solcher Leseunterricht muss zudem fächerübergreifend, medienintegrativ, ganzheitlich und individualisierend sein. Als Deutschlehrerin muss ich allerdings trotz aller zu machenden Angebote für Jungen auch wissen, dass Leseglück nicht an Literatur gebunden sein muss. »Das mag man bedauern. Aber es ist nicht die Aufgabe von Didaktik, dies zu tun« (Heckt 2003, S.8).

Maximen für den Leseunterricht für Jungen

- Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Stärken der Jungen ernst nehmen und im Unterricht berücksichtigen.
- Offenes und vielseitiges Leseangebot machen, das sowohl eine große Textsortenvielfalt (auch Genres) enthält als auch die neuen Medien (interaktiv, nicht-lineare Strukturen) einbezieht.
- Authentisches »Lesevorbild« sein im Sinne der Darstellung eigener Lese- und/oder Autorenpräferenzen und im Sinne des Modellierens von Textbedeutung (durch »Lautes Denken« zeigen, wie man selbst Texte, vor allem Fachtexte, verstehend liest).
- Lesekompetenz der Jungen entwickeln durch Lehr- und Lernarrangements wie das Reziproke Lernen, das die Aneignung von zentralen Lesestrategien durch den kompetenten Anderen ermöglicht und den metakognitiven Diskurs über das Lernen mit Texten unterstützt.
- Leseerziehung als ganzheitliche und fächerübergreifende schulische Aufgabe institutionell verankern (Leselehrgang im Fachunterricht).
- Individualisierende und lebendige Textzugänge ermutigen und ermöglichen (z.B. durch Begegnung mit Autoren).
- Zeiten und Möglichkeiten für das Lesen zur Verfügung stellen, z.B. durch feste Lesezeiten, freie Lesezeit usw.
- Begegnungen und Erfahrungen mit Literatur in geschlechterdifferenzierenden Unterrichtsphasen ausprobieren.

Teil 1

Die Wäscheleine

In der *Praxisphase* des Workshops habe ich »die Wäscheleine« vorgestellt und ausprobiert, eine Methode zur lebendigen Buchpräsentation. Sie kommt ursprünglich aus der Werkstatt des Südtiroler Pädagogischen Instituts und ist eines der dort entwickelten Leserezepte für neues Lernen in Schule und Bibliothek (Fritsche & Sulzenbacher 1999/2003). Mit der Wäscheleine kann man didaktisch vielerlei machen, z.B. eine Autorenlesung vorbereiten, einen Erzähl- oder Schreibworkshop einleiten oder eine Buchauswahl zur Entscheidung für die Klassenlektüre vorstellen. Immer macht man damit Lust auf die Geschichten hinter den Buchtiteln und Covern.

Man befestigt an einer Wäscheleine fotokopierte und (am besten) laminierte Cover und dann mit Wäscheklammern die sechs zugehörigen Buchtitel. Titel und Cover gehören *nicht* zusammen. Die Teilnehmer schauen sich nun alles in Ruhe an und versuchen, die Titel den Covern richtig zuzuordnen. Dies geschieht durch Umhängen/Umtauschen. Jeder Teilnehmer hängt nur eines um. Das macht man solange, bis alles richtig zugeordnet ist. Anschließend kommt man ins Gespräch über die (noch vorzustellenden) Bücher.

In diesem Jungen-Workshop habe ich folgende Jugendbücher (für Jungen ab zirka 13 Jahren) an der Wäscheleine präsentiert und empfohlen:

Burgess, M. (2004). *Doing it*. Hamburg.

Drvenkar, Z. (2002). *Cengiz und Locke*. Hamburg.

Koertge, R. (2004). *Monsterwochen*. Hamburg.

Orlev, U. (2004). *Lauf, Junge, lauf*. Weinheim/Basel.

Schlüter, A. (2003/1998). *Level 4 - Stadt der Kinder*. Berlin-München.

Thenior, R. (2003/1998). *Zerbrochene Träume*. Ravensburg.

Tessnow, G. (2006/2004). *Knallhart*. Wien.

Teil 2

Bücher- und Medienkisten und mehr

Weitere geplante Praxisteile des Workshops (konnten aus Zeitgründen leider nicht umgesetzt werden):

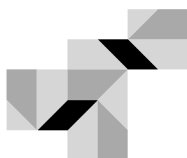
a) Arbeit mit Bücher- bzw. Medienkisten im Unterricht. Umfangreiches Material ist vorhanden. Die Aufgabe: Stellen Sie eine motivierende Bücher/-Medienkiste für Jungen, z.B. Klasse 8 zusammen! Bücherlisten und zahlreiche Tipps dazu finden sich im Infopaket »Jungen und Lesen« zu bestellen bei angelika.schmitt@ks.ssa.hessen.de.

b) Beispiele für geschlechterdifferenzierenden Literaturunterricht: Ein Unterrichtsmodell von Marc Böhmann zu Katja Behrens: Hathaway Jones (für das 7.-10. Schuljahr) liegt vor (Böhmann 2003, S.16ff); ein weiteres Beispiel könnte das Jugendbuch Mojsche und Rejsele von Karlijn Stoffels sein, zu dem es einen kompetenzorientierter Unterrichtsvorschlag von P. Josting gibt (Josting 2006, S.102ff). Die Aufgabe: Wäre ein solches Vorgehen für Ihren Unterricht denkbar? Welche Titel bieten sich für dieses Verfahren an? Welche Aufgaben kann man für die geschlechtsgetrennte Bearbeitungsphase stellen?

Literatur

- Anfang, G. (Hg.) (2005). Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und -sensiblen Medienarbeit. Materialien zur Medienpädagogik, Bd. 6. München.
- Arbeitskreis für Jugendliteratur (AkJ) (2007). Fokus: Was machen die Jungs? JuLit 1.
- Artelt, C. u.a. (Hg.) (2004). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). »Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen ...«. Schweizer Schule 8.
- Beuster, F. (2006). Die Jungen-Katastrophe. Das überforderte Geschlecht. Hamburg.
- Bischof, U. & Heidtmann, H. (2002). Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregratifikationen. Medien praktisch, 3.
- Böck, M. (2007). Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien.

- Böhmman, M. (2003). »... und die Schüchternheit überkam ihn von neuem«. Getrenntgeschlechtlicher Literaturunterricht als Beitrag zur Leseförderung. *Lernchancen* 35, 16-21.
- Elstner, R. (2003). Leset ihr Knaben! *JuLit* 2/2003, 37-39.
- Fritsche, E. & Sulzenbacher, G. (2003). *Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Bibliothek*, 4. Aufl., Wien.
- Garbe, Ch. (2003). Mädchen lesen ander(e)s. *JuLit* 2, 14-29.
- Gläser-Zikuda, M. (2001). Emotionen und Lernleistungen in den Fächern Deutsch und Physik. Unterscheiden sich Mädchen und Jungen in der 8. Klasse? Link: www.ecole21.de.
- Heckt, D. (2003) Die »ungleiche Gleichheit« und ihre didaktischen Konsequenzen. *Praxis Schule* 5-10, H. 6, 6-8.
- Josting, P. & Hoppe, H. (Hg.) (2006). Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht. München.
- Josting, P. (2006). Kompetenzorientierung im Kernlehrplan der Realschule. Zu Karlijn Stoffels »Mojsche und Rejsele« (7./8. Schuljahr). In C. Kammler (Hg.). *Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze, 102-116.
- Kirch, S. (2006). Lesen Jungs ander(e)s? *Eselsohr* 6, 8-9.
- Kliewer, A. & Schilcher, A. (Hg.) (2004). *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler.
- Müller-Walde, K. (2005). Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Mit 50 Lesetipps von Jungs für Jungs. Frankfurt/New York.
- Pieper, I. u.a. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim und München.
- Röhner, Ch. (2006). LeseRförderung - SchreibeRförderung. Brauchen Jungen spezielle Lese- und Schreibanregungen? *Die Grundschulzeitschrift* 194, 30-34.
- Schilcher, A. (2003). Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA. In U. Abraham u.a. *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg, 361-380.
- Schoenbach, R. u.a. (2006). *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin.
- Seitz-Kallenbach, J. (2006). Warum lesen Jungen (nicht)? - Lesen Jungen nicht? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht (Teil 1). *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, H. 1, 3-12.
- Sträuli Arslan, B. (2005). *Leseknick - Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen*. Zürich, 111/112.
- Valtin, R. u.a. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos u.a. (Hg.). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster/New York/Berlin 2005, 187-238.





Schriftspracherwerb:

multilinguale

und multikulturelle Aspekte

Überlegungen zur Reform des Sprachunterrichts in Luxemburg

Charles Berg / Christiane Weis

Der folgende Beitrag behandelt die groß angelegte Reform des Sprachunterrichts in Luxemburg. Er ist geschrieben nicht aus der Perspektive der verantwortlichen Entscheidungsträger, sondern aus dem Blickwinkel jener, die das Reformprojekt als Sozial- und Erziehungswissenschaftler begleitet haben. Es handelt sich weniger um einen Forschungsbericht als um einen reflexiven Kommentar zu einer Arbeit, die uns während drei Jahren intensiv in ihrem Bann hielt. Es schließt sich so auch der Kreis, den wir im Januar 2005 eröffnet haben, als wir beim europäischen Seminar der *International Reading Association* in Faro (Portugal) über den Anfang unserer Arbeit in diesem Kontext berichtet haben. (Berg & Weis 2005a). Der Beitrag stellt Erfahrungen zusammen, die im luxemburgischen Kontext im Bereich der wissenschaftlichen Politikberatung gemacht worden sind. Weiterhin wird über den nationalen Prozess der Schulreform berichtet und über internationale Ressourcen informiert, die auch für andere Länder eine wichtige Rolle spielen könnten. Schließlich soll allgemein über den derzeitigen Prozess der Schulreform nachgedacht werden, um Schwierigkeiten, aber auch gangbare Wege zum Erfolg identifizieren zu können. Insbesondere soll geklärt werden, welche Rolle die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung dabei spielen kann.

Hintergrundinformationen

Wir möchten Hintergrundinformationen zu drei unterschiedlichen Aspekten des Luxemburger Reformprojekts zusammenstellen. Dann werden wir die erklärte allgemeine Zielsetzung spezifizieren und schließlich unseren Kontakt zum Projekt als wissenschaftliche Berater beschreiben. Das Luxemburger Reformprojekt lässt sich rückblickend in einzelne Etappen gliedern. Den Aus-

gangspunkt stellt das Koalitionsabkommen dar, das die beiden Regierungsparteien am Anfang der laufenden Legislaturperiode im Jahre 2004 geschlossen haben. Hier wird in einer etwas eigentümlichen Formulierung ein »réajustement de l'enseignement des langues« angekündigt. Gemeint ist wohl, dass der Sprachunterricht an die sprachliche und gesellschaftliche Entwicklung angepasst werden soll.

Das zweite Moment im Prozess stellt die *Language Education Policy Profiles* Prozedur des Europarates dar. Die Mitgliedstaaten des Europarates haben in der Tat die Möglichkeit, die Spracherziehung in ihrem Land evaluieren zu lassen. Die vom Europarat vorgegebene Prozedur umfasst mehrere Schritte: zuerst wird ein Nationalbericht verfasst, der den Sprachgebrauch sowie die Spracherziehung des Landes beschreibt. In Luxemburg wurde dieser im Mai 2005 fertig gestellt (Berg & Weis 2005b). Im Anschluss daran wählte der Europarat fünf internationale Experten aus, die während einer Woche in Luxemburg verweilten. Sie machten sich mit der luxemburgischen Situation vertraut und unterhielten sich mit einer Reihe unterschiedlicher Akteure, die in verschiedener Art und Weise mit dem Sprachunterricht zu tun haben. Unter diesen Personen befanden sich etwa Schüler, Lehrer, Curriculumgestalter, Lehrbuchautoren, Schuldirektoren, Eltern, Gewerkschaftler, Bildungsverwalter, Arbeitgeber, Politiker. Als Ergebnis ihres Aufenthaltes wurde ein Expertenbericht, inklusive Handlungsempfehlungen, verfasst. Adressat des Expertenberichts ist die Regierung des Mitgliedstaats, der Bericht wird in der Regel nicht als solcher veröffentlicht. Er wurde aber im Dezember 2005 bei einem Rundtischgespräch mit Betroffenen diskutiert. Im März 2006 erschien dann das *Profil de la politique linguistique éducative* (Goullier et al. 2006). Dieses Dokument gibt Handlungsempfehlungen, die sich auf die zukünftigen Orientierungen der Schulpolitik beziehen. Von April bis Juni 2006 wurde das *Profil* der Öffentlichkeit vorgestellt und mit unterschiedlichen Gruppen diskutiert: Lehrer in Schulen, Lehrgewerkschaften, Eltern, Stakeholdern aus Wirtschaft und Gesellschaft sowie politischen Entscheidungsträgern. Das *Profil de la politique linguistique éducative* baut auf dem Expertenbericht auf. Es ist aber im Gegensatz dazu ein politischer Text, der gemeinsam von Europarat und Mitgliedstaat verantwortet wird. Das *Profil* beschränkt sich darauf, allgemeine Richtlinien zu geben. Es zeigt den Handlungsbedarf auf, gibt aber kaum konkrete Maßnahmen an.

Aus diesem Grunde hat die Luxemburger Regierung einen Aktionsplan in Auftrag gegeben, der im März 2007 veröffentlicht wurde (Berg & Weis 2007). Der Aktionsplan ist eine nationale Angelegenheit, die nichts mehr mit dem Europarat zu tun hat. Seine Grundlage ist das *Profil* und die Diskussion mit den Betroffenen. Sein Inhalt sind die konkreten Veränderungen, die es zu unternehmen gilt. Er umfasst insgesamt 66 Aktionen. Sie verteilen sich auf vier Bereiche: Kommunikation, Curriculum, Praxis und Reflexivität. Das Ziel der Maßnahmen im kommunikativen Bereich ist es, die betroffenen Akteure (Lehrer, Verwalter, Gewerkschaften, Eltern, usw.) von der Notwendigkeit der Änderung der Spracherziehung zu überzeugen und sie zur Zusammenarbeit zu motivieren. Der zweite Bereich behandelt die verschiedenen Ziele und Kompetenzen, die Schüler während ihrer Schulkarriere erreichen sollen. Der Praxisbereich behandelt die konkrete Umsetzung in der Unterrichtspraxis. Im vierten Bereich wird die Rolle der Ausbildungs- und Forschungsinstitutionen thematisiert. Bei der Vorstellung des *Plan d'action* im Parlament im Juli 2007 reagierten sämtliche Parteien positiv auf die vorgeschlagenen Maßnahmen. Die Umsetzung des Aktionsplans hat bereits begonnen, dauert bis mindestens 2009 und wird von einer internationalen Expertengruppe begleitet.

Während des mehrjährigen Reformprozess hielt die Luxemburger Regierung mit großer Konsequenz an der im Koalitionsvertrag schon vereinbarten allgemeinen Zielsetzung fest. Diese Zielsetzung hat zwei Facetten. Es geht einerseits darum, die Luxemburger Mehrsprachigkeit in ihrer Spezifität zu erhalten und zu fördern. Möglichst viele Kinder und Jugendliche sollten die Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung nutzen können. Andererseits soll aber auch die selektive Wirkung der mehrsprachigen Erziehung abgepuffert werden. Die Mehrsprachigkeit soll keinesfalls zur Dreifach-Sprachbarriere werden. Das Schulsystem braucht deshalb eine größere Flexibilität. Es muss die Möglichkeit geschaffen werden, in einer multikulturellen Gesellschaft im Sinne der Chancengleichheit ohne Verzicht auf eine einheitliche Beschulung dennoch den individuellen sprachlichen und kulturellen Profilen der Schüler Rechnung zu tragen.

In diesem Prozess haben die Autoren des vorliegenden Artikels in den Jahren 2004-2007 unterschiedliche Aufgaben übernommen. Wir möchten sie hier kurz darlegen, weil sie zum Teil die Grundlage für die folgenden Über-

legungen darstellen, die keineswegs an einem neutralen Beobachterstandpunkt zustande kommen, sondern vielmehr einer produktiven, wenn auch legitimen Befangenheit und Mitverantwortung entspringen.

Im Jahre 2004 wurden wir vom Unterrichtsministerium aufgefordert, uns am Projekt zu beteiligen. Unsere Aufgaben bestanden aus verschiedenen Aktivitäten: Wir haben den Nationalbericht verfasst, den Aufenthalt der Experten organisiert und den Berichtersteller bei seiner Arbeit unterstützt. Wir haben zur Organisation des Rundtischgesprächs zur Diskussion des Expertenberichtes beigetragen. Weiterhin haben wir die Diskussionen der Ministerin mit Lehrern, Eltern und Gewerkschaften dokumentiert, analysiert und so die Grundlage für die Entwicklung des *Plan d'action* geschaffen. Die Erarbeitung des Aktionsplans ist in enger Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsministerium erfolgt. Außerdem unterstützen wir die Bildung der Expertengruppe, welche die Umsetzung des *Plan d'action* begleitet, und verfolgen unmittelbar den Implementierungsprozess. Unser Kontakt mit dem Reformprojekt ging deutlich über einen punktuellen Charakter hinaus und war während der drei Jahre äußerst intensiv. Dennoch versuchten wir, Distanz zu halten; wir wollten unsere spezifische Rolle als Wissenschaftler nicht aufgeben, und uns weder dem politischen Akteur substituieren noch von ihm instrumentalisiert werden. Auf der andern Seite vertraten wir eine Art methodologischen Optimismus, der davon ausgeht, dass soziale Akteure in der Regel verstehen, was sie tun. Sie sind also deshalb auch kaum auf ein Besserwissen von Wissenschaftlern angewiesen. Die sozial- und erziehungswissenschaftliche Arbeit kann sich entsprechend darauf beschränken, das praktische, im Feld gründende Wissen zu heben, zu explizieren und zu systematisieren.

Ergebnisse der reflexiven Arbeit

Die konstante Reflexionsarbeit führt zu Ergebnissen in drei thematischen Bereichen. Zuerst verstanden wir durch den Kontakt, den Austausch, aber unter Bemühen um Abgrenzung die Charakteristika der Bildungspolitik, mit der wir es zu tun hatten. Zum zweiten begannen wir systematisch, auch anhand entsprechender Forschungsliteratur, über die Erfolgsbedingungen von Schulreformen in einer sich ändernden Gesellschaft nachzudenken. Schließlich zielte ein Teil unserer reflexiven Bemühungen auch darauf, zu verstehen, wel-

che Rolle Wissenschaftler in der gesellschaftlichen Koproduktion von Schulwandel spielen und spielen können.

Die derzeitige Bildungspolitik stellt nach der gescheiterten Gesamtschuldiskussion in den Siebzigern zum ersten Mal wieder einen politischen Versuch zu tief greifenden und nachhaltigen Veränderungen des Schulsystems dar. Sie unterscheidet sich insofern auch wesentlich von den Vorgängermodellen. Es wird weder das Lob des Immobilismus («Nur keine Revolutionen») und des Rückschritts im Zeichen des gesunden Menschenverstands («Back to Basics») gesungen noch das utopische Bild einer Schule von Morgen (Ministère de l'éducation nationale 1992) entworfen. Die bildungspolitischen Herausforderungen sind seit Jahrzehnten bekannt. Es sind die exzessive Reproduktion der sozialen Ungleichheit, die zu hohen Schulversager- und Sitzenbleiberquoten führen, die mangelnde sowohl inhaltliche als auch formale Qualifizierung, die fehlende Flexibilität des Systems. Man will ihnen jetzt realistisch und pragmatisch begegnen, weniger durch den Entwurf eines neuen Bildungssystems als durch die Entdeckung und Nutzung des Entwicklungspotenzials des bestehenden. Die Politik sieht sich dabei weniger als die Gestalterin der Schule, sondern richtet sich vielmehr an der gesellschaftspolitischen Aufgabe der intergenerationalen Vermittlung von Werten, Wissen und Qualifikationen aus. Charakteristisch für die gegenwärtige Bildungspolitik ist der Bezug zur Generation und die Betonung in einer fast Schleiermacherschen Diktion der generationalen Verantwortung. Die Bildungspolitik sieht dabei das Schulsystem als ein Ganzes. Im Vordergrund steht nicht die Reform einzelner Schultypen und -stufen. Die Reform des Sprachunterrichts durchzieht als einheitliches transversales Moment das gesamte Schulsystem vom Kindergarten bis zum Ende des Sekundarunterrichts. Hinzu kommt der Anspruch, sich auf die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zu stützen. Die verstärkte Rationalität im Entscheidungsfindungsprozess bedingt, dass die nationale Bildungspolitik sich mehr als sonst als »knowledge driven« und »evidence based« verstehen will. Eine besondere Rolle spielen dabei internationale Vergleichsstudien. Gerade internationale Organisationen wie die OECD (PISA-Studie), der Europarat, die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (PIRLS-Studie) setzen, oder explizieren zumindest, sozusagen von außen, neue Bildungsstandards in Schulsysteme, in denen die Schulen mehr Autonomie gewinnen und die Macht

der zentralen Regulierung deutlich abnimmt. Dabei wird das Bildungssystem in seinem internationalen Kontext (PISA, PIRLS, Europarat) erfasst. Hinzu kommt eine gegenläufige Bewegung. Insgesamt ist die Einstellung gegenüber Reformen skeptischer geworden. Man will also deutlich über die übliche Ankündigungspolitik hinauskommen und zielt auf eine Veränderung von Alltagspraktiken und Bildungsrealitäten. Politischen Initiativen müssen also konkrete Projekte entsprechen. Im Allgemeinen verlangt das neue Szenario einerseits nach konkreten Projekten und setzt andererseits einen intensiven Austausch zwischen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion, bildungspolitischer Entscheidungsfindung und pädagogischer Schulpraxis voraus. Der bildungspolitische Qualitätssprung, der sich in der knappen Beschreibung andeutet, stellt gerade die traditionelle Bildungsverwaltung, aber auch einige Kommentatoren und Kritiker vor eine neue Herausforderung, der sie nicht in allen Fällen gerecht werden.

Neben dem Erfassen bildungspolitischer Charakteristika hat uns ein zweiter Fragekomplex bewegt. Er bezog sich auf die Erfolgsbedingungen von Schulreformen in einer sich ändernden Gesellschaft. Im Kontext des Projektes haben wir die wissenschaftliche Literatur zum Thema Gelingen einer Schulreform analysiert. Wir konnten eine Reihe von Faktoren ausmachen, die zum Erfolg einer Schulreform notwendig sind. Sie dienen sozusagen als Lese- und Empfehlungsraster, anhand dessen wir den Reformversuch des Sprachunterrichts zu verstehen und zu strukturieren versuchten. Die Anlage des *Plan d'action* wurde gerade von dieser theoretischen Arbeit mit beeinflusst. Ein wichtiger Faktor ist sicherlich, dass man aus dem Scheitern der vorhergehenden Schulreformen lernt. Man muss zuerst analysieren und zu verstehen versuchen, wieso die Reformen gescheitert sind. Sündenböcke zu suchen, z.B. dem Lehrpersonal die Schuld zu geben, ist allerdings keine Lösung. (Sarason 1990). Der erste Schritt zum Erfolg ist anzuerkennen, dass nicht eine einzige Gruppe für die Probleme verantwortlich ist. Weiterhin ist es sehr wichtig, das Schulsystem in seiner Totalität und als ein Teil des Sozialsystems zu sehen. Der Einfluss der Gesellschaft ist unbestreitbar und die Verantwortung für das Schulsystem kann nicht nur auf den Schultern des Bildungswesens ruhen. Politische Steuerung spielt eine wichtige Rolle beim Erfolg von Schulreformen: in der Tat beginnt jede Schulreform mit einem politischen Beschluss. Der Steuerungsprozess sollte allerdings partizipativ angelegt sein, das heißt Re-

formen sollten von Anfang an in einem Aushandlungsprozess unter Beteiligung aller Interessensgruppen beschlossen werden. Mit Interessensgruppen sind all jene Akteure gemeint, die an der praktischen Umsetzung der Reformen beteiligt sind. Da die Reformen von Lehrern unterstützt und umgesetzt werden sollen, ist es besonders wichtig, ihnen mehr Freiraum und Autonomie zu gewährleisten. Gleichzeitig muss man Fragmentation vermeiden. Hierbei spielen eine gute Koordination sowie eine effiziente Projektmanagementmethode eine wichtige Rolle. Oft sind gerade traditionelle Bildungsverwaltungen dieser Anforderung nicht gewachsen. Sehr oft werden internationale Kriterien und Standards als Allheilmittel dargestellt. Man darf allerdings nicht vergessen, dass diese Instrumente ihre Grenzen haben und dass sie nur in kontextualisierter Form wirksam sind. Nicht ein PISA-Ranking an sich vermittelt Einsichten in das gesellschaftliche Funktionieren der Schule, sondern der Vergleich, die Reflexion und die interpretative Integration unterschiedlicher Messwerte. Außerdem ist es wichtig, allzu simple Dichotomien zu vermeiden. Gerade wenn man nach verbindenden Elementen sucht, eröffnen sich mehrheitsfähige Drittwege etwa zwischen Top-down- und Bottom-up-Reform, zwischen Traditionalismus und Edukationalismus. Spracherziehungspolitik setzt so auch ein In-Bezug-Setzen von Akteuren unterschiedlicher Herkunft, etwa Schule, Bildungsverwaltung, Universität, Zivilgesellschaft voraus. Die Aktion 28 zum Beispiel schafft nun gerade um den gemeinsamen thematischen Kern der mehrsprachigen Erziehung in der frühen Kindheit einen solchen runden Tisch, von dem man sich Orientierungen und neue Impulse erwartet.

Ein drittes Moment, das uns bei der rückblickend reflexiven Arbeit beschäftigt hat, ist die Rolle des Erziehungs- und Sozialwissenschaftlers in der gesellschaftlichen Koproduktion des Schulwandels. Wir haben uns tatsächlich intensiv mit der eignen Rolle auseinandergesetzt. Dabei standen folgende Fragen im Mittelpunkt: »Ist unsere wissenschaftliche Unabhängigkeit in Gefahr?«, »Wie weit können wir bei der Politikberatung gehen?«, »Werden wir von der Politik instrumentalisiert?«. Die Werke klassischer (und weniger klassischer) Autoren, wie Max Weber (1917, 1919a, 1919b), Charles Wright Mills (1959), Pierre Bourdieu (1984a, 1984b, 2002), Margaret Archer (2003, 2007), usw. haben uns bei unseren Reflexionen geholfen und es uns ermöglicht eine Reihe von Schlüsselpositionen zu explizieren, die es erlauben, den schmalen Weg zwischen Skylla und Charybdis, zwischen Elfenbeinturm und

Instrumentalisierung, zu finden, auf dem die Verbindung von wissenschaftlicher Autonomie und gesellschaftlicher Mitverantwortung möglich ist. Wissenschaftler sind nie, in den Worten von Charles Wright Mills ausgedrückt, »outside society«. Deshalb können sie auch kaum neutral sein. Werte beeinträchtigen immer wieder ihre Forschungsarbeit. In diesem Rahmen ist es sehr wichtig zwischen *Werturteil* und *Wertbeziehung* zu unterscheiden. Laut Max Weber bietet sich der Soziologie nur eine Möglichkeit mit Werten umzugehen: sie muss die Werte als Forschungsobjekte betrachten. In diesem Zusammenhang ist Pierre Bourdieus Konzept einer engagierten Wissenschaft besonders interessant. Bourdieu ist überzeugt, dass die Sozialwissenschaften die Politik informieren und begleiten sollen. Das dabei eingesetzte Wissen ist nicht naiv, sondern wird nach den Regeln der wissenschaftlichen Gemeinschaft produziert. Eine Frage bleibt allerdings offen: wie kann man wissenschaftliche Qualität garantieren? Ein besonders wichtiges Element ist die »individual and collective reflexivity« (Archer 2003). Der Forscher muss über seine Position/Rolle in der Gesellschaft und deren Einfluss auf seine wissenschaftliche Arbeit nachdenken. Seine Arbeit zu veröffentlichen und sie Peers (aus dem eigenen Forschungsteam oder auf internationaler Basis bei Konferenzen) zur kritischen Auseinandersetzung vorzulegen, garantiert die Stichhaltigkeit der Aussagen. Der regelmäßige Austausch mit den sozialen Akteuren im Feld ist dabei ein wichtiges Instrument zur Rückmeldung, Reaktion, Validierung oder Verwerfung der eigenen Forschungsarbeit. Es ist wichtig, Qualitätsstandards wie z.B. den *Code of Ethics* der *International Sociological Association* zu respektieren. Interdisziplinäre Zusammenarbeit und transprofessionaler Austausch ermöglichen es, die Grenzen eines Bereiches zu überwinden.

Fragen und Perspektiven

Aus unserem stellenweise ohne Zweifel noch zu persönlichem Rückblick ergeben sich dennoch allgemeine Schlussfolgerungen. Sie sollen hier als Fragen und Perspektiven angedeutet werden. Sie beziehen sich zuerst auf das Ausloten eines möglichen Spielraums für Schulreformen heute, dann auf Fehleinschätzungen, die es möglichst zu vermeiden gilt, und schließlich auf Momente eines gangbaren Wegs zur notwendigen Unterstützung der gesellschaftlichen Dynamik des Bildungs- und Schulsystems.

Der Spielraum für Schulreformen ist heute wesentlich durch drei Faktoren mitbestimmt: die fortschreitende Internationalisierung, die zunehmende Autonomie der Schulen und das Aufkommen neuer Steuerungs- und Regulierungsformen im Bildungssystem. Die Verantwortlichkeit für das Bildungswesen liegt heute in Europa weitgehend bei den Nationalstaaten. Dennoch bezieht sich Bildungspolitik auf Größen, die früher einmal in Nationalstaaten eingebettet waren, die heute aber zu internationalen und globalen Dimensionen expandiert sind. Wir denken etwa an den Arbeitsmarkt, das wirtschaftliche Umfeld, das Wissenschaftssystem. Es verwundert also kaum, dass internationale Organisationen, wie zum Beispiel die OECD oder der Europarat als *Global Players* auf den bildungspolitischen Plan treten (Fuchs & Schriewer 2007). In ihrer scheinbaren Machtlosigkeit üben sie einen maßgeblichen Einfluss auf nationale Bildungspolitiken aus (Jakobi 2007). Gleichzeitig erlangen die Schulen und Lehrer mehr Autonomie. Es wird möglich für sie, zum Beispiel über Schulprojekte lokale Politiken zu definieren. Am Abschied von der zentralistisch-bürokratischen Reform gibt es keinen Weg vorbei, auch wenn immer noch einige Bildungsverwalter davon träumen möchten, verlangt ist eine neue flexiblere Art der bildungspolitischen Verantwortung. Ihr entspricht auch eine neue Form der Regulierung (Dutercq 2005; Maroy 2005; Pelletier 2005), die Standards, Normen, Kohärenzen, gemeinsame Ziele in einer Welt autonomer Schulen und Akteure und im Vergleich mit der Entwicklung der Bildungslandschaft produziert. Ein Weg dahin ist die Entwicklung eines Steuerungs- und Monitoringsystems (Lanners & Peek 2007). Der Staat aber kann sich dabei nicht auf die Evaluationsrolle reduzieren lassen. Eine bildungspolitische Kernaufgabe bleibt die Konsensbildung darüber, wie die heutige Generation mit der kommenden umgehen soll. Eine offene Frage ist, wie Monitoring Systeme gestaltet und kontextualisiert sein müssen, um gerade diesem Anspruch gerecht zu werden.

Bei diesem langsamen und dauerhaften Strukturwandel des Bildungssystems gibt es offensichtliche Fehleinschätzungen, die man vermeiden muss. Auf keinen Fall sollten Widerstände unterschätzt werden. Der Entwurf eines Monitoringsystems wird Opposition hervorrufen. Viele haben gegenüber Innovationsprojekten dann das Gefühl, dass sie doch festhalten möchten am derzeitigen System. Eine wesentliche Voraussetzung besteht darin, vernünftig mit den Widerständen umzugehen, zu überzeugen und Zustimmung zu gewinnen.

Das wird kaum geschehen, wenn man mit Riesenschritten vorankommen will. Ungeduld ist ein schlechter Ratgeber. Zustimmung kann man gewinnen, wenn Betroffene sich nicht überrannt fühlen. Dabei sollte man nicht die Rolle unterschätzen, welche die Zwischenhändler spielen. Eine Schulreform scheitert, wenn Schulinspektoren, Schuldirektoren, Curriculumgestalter nicht einbezogen werden und nicht aktiv mitwirken. Wirken sie mit, ist das auf der anderen Seite nicht unbedingt eine Garantie für den Erfolg. Allzu oft wird dann doch den Schwierigkeiten des Schulalltags und den Problemen der Lehrer mit der Implementation nur ungenügend Rechnung getragen. Es braucht gerade in der Implementationsphase eine vernünftige und hilfreiche Begleitung, die von den Praktikern akzeptiert wird.

Aus unseren Überlegungen ergeben sich auch Richtlinien, die man bei der Arbeit an Bildungsreformen beachten sollte. Der Vorzug ist jenen Maßnahmen zu geben, welche die Macht der Lehrer stärken und deren Einbindung in die Reformbemühungen fördern. Projekte, die eine gemeinsame Perspektive konstruieren, sind solchen vorzuziehen, die Spaltungen betonen, etwa zwischen Verwaltung und Schule, zwischen Schultypen, zwischen Lehrern und Eltern. Wichtig ist es, unterschiedliche Institutionen und Personen mit diversem Hintergrund zusammenzubringen. Vernetzung produziert eine breitere Wissens- und Erfahrungsbasis für Reformen. Als Ziel soll der flächendeckenden dauerhaften Entwicklung gegenüber punktuellen Projekten den Vorzug gegeben werden, Einzelmaßnahmen soll man bündeln und Einzelprojekte in einen Gesamtkontext stellen. Schließlich soll in die Reflexivität des Systems investiert werden, d.h. einerseits empirische Analysen im Lichte der Praxis interpretieren, z.B. bei PISA oder PIRLS Optimalschulen oder -klassen besuchen und beschreiben, und andererseits Alltagsprobleme in Schulen als Ausgangspunkte für Forschungsprojekte nehmen. Bei diesem Prozess kommt gerade der wissenschaftlichen Arbeit am Bildungssystem eine wichtige Rolle zu.

Literatur

- Archer, M.S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. (2007). *Making our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Main version. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.

- Berg, C. (2003). Multilingual Reading Education: The Role of Grounded Theory and Collaborative Research. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 105-111.
- Berg, C. (2007). The Luxembourg Experience with the Language Policy Profile. Policy Forum. Council of Europe: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Strasbourg, 7th February.
- Berg, C. & Weis, C. (2005a). Representations of the Luxembourg Language Situation in Literary and Political Discourses. International Reading Association. University of Algarve: Literacies: Contexts, Practices, and Discourses. Faro, 14th January.
- Berg, C. & Weis, C. (2005b). Country Report. Luxembourg. Luxembourg: MENFP et CESIJE.
- Berg, C. & Weis, C. (2007). Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en oeuvre d'une politique linguistique éducative. Luxembourg: Éditions du CESIJE.
- Bourdieu, P. (1984a). Une science qui dérange. In P. Bourdieu, *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 19-36.
- Bourdieu, P. (1984b). Le sociologue en question. In P. Bourdieu, *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 37-60.
- Bourdieu, P. (2002). Pour un savoir engagé. Retrieved April 5th, 2007, from <http://www.monde-diplomatique.fr/2002/02/BOURDIEU/16120>.
- Delvaux-Stehres, M. (2006). Le Profil de la politique linguistique éducative luxembourgeoise. MENFP. Vortrag. Université du Luxembourg. Walferdange, 20 juillet.
- Delvaux-Stehres, M. (2007). Ce que je veux. Motifs et objectifs de la réforme de l'apprentissage des langues. In: *Forum für Politik, Kultur und Gesellschaft* Nr. 264, 21-23.
- Delvaux-Stehres, M. (2007). Initiatives in favour of plurilingualism in Luxembourg. Policy Forum. Council of Europe: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Strasbourg, 6th February.
- Dutercq, Y. (2005). Les régulations des politiques d'éducation. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Fuchs, E. & Schriewer, J. (2007). Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 Jg., H. 2, 145-148.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd ed., New York and London: Teachers College Press and Routledge Falmer.
- Goullier, F. (2007). The impact of the CEFR and the work of the Council of Europe on the new European education area. Policy Forum. Council of Europe: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Strasbourg, 7th February.
- Goullier, F., Cavalli, M., Maradan, O., Perez, C. & Thalgott, P. (2006). Language Education Policy Profile. Grand-Duchy of Luxembourg. Strasbourg and Luxembourg: Council of Europe/ Language Policy Division and Ministry for National Education and Occupational Training.
- Jakobi, A.P. (2007). Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Jg., H. 2, 166-181.
- Lanners, M. & Peek, R. (2007). Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens. Luxembourg: MENFP-SCRIPT.

- Maroy, C. (2005). D'une régulation communautaire à une régulation post-bureaucratique, *La Revue Nouvelle*, 12, 9.
- Mills, C.W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Milmeister, M. and Williamson, H. (eds.) (2006). *Dialogues and networks. Organising exchanges between youth field actors*. (ScientiPHIc, Youth research monographs, vol. 2). Esch/Alzette and Luxembourg: Editions PHI.
- Pelletier, G. (2005). De l'inspection aux nouvelles formes de régulation du système scolaire du Québec. *Administration et éducation*. Numéro 4, AFAE, Paris, 107-113.
- Perrenoud, P. (2003a). Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Université de Montréal: La profession enseignante au temps des réformes. Montréal, 19-21 novembre.
- Perrenoud, P. (2003b). Peut-on réformer le système scolaire? GIRSEF - Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation, Université de Louvain: L'école, six ans après le décret «missions»: regards du GIRSEF. Louvain-la-Neuve, 28 novembre.
- Sarason, S.B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?* San Francisco: Jossey Bass Wiley.
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change*. New York: Teachers College Press.
- Sarason, S.B. (1998). *Political Leadership and Educational Failure*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schlechty, P. (2005). *Creating the Capacity to Support Innovations*. [online] Louisville: Schlechty Center for Leadership in School Reform, 2005 [accessed 18th September 2006]. Available from: <<http://www.schlechtycenter.org/psc/papers.asp>>.
- Valtin, R. (2006). Honoring Children's Rights to Literacy? - Lessons from PISA and PIRLS. International Reading Association and Hungarian Reading Association, ELTE University: Building Literacy Bridges. 21st World Congress on Reading. Budapest, 7th-10th August.
- Weber, M. (1917). Der Sinn der «Wertfreiheit» der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In M. Weber. *Gesammelte Werke*. Edité par M. Bertram & M. Mertens, CD-ROM, Berlin: Directmedia, 2001, 5048-5141 (Digitale Bibliothek, vol. 58).
- Weber, M. (1919a). Wissenschaft als Beruf. In M. Weber. *Gesammelte Werke*. Edité par M. Bertram & M. Mertens, CD-ROM, Berlin: Directmedia, 2001, 5221-5279 (Digitale Bibliothek, vol. 58).
- Weber, M. (1919b). Politik als Beruf. In M. Weber. *Gesammelte Werke*. Edité par M. Bertram & M. Mertens, CD-ROM, Berlin: Directmedia, 2001, 10690-10794 (Digitale Bibliothek, vol. 58).
- Weis, C. (2007) *Fostering Social Inclusion Through a Change of Language Education Policies*. In H. Colley, B. Hoskins, T. Parveva, & P. Boetzelen (eds.). *Social inclusion for young people: breaking down the barriers*. Strasbourg: Council of Europe.



Leistungsunterschiede von Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache bei Texten mit alltags- und schulbezogenen Inhalten¹

Andrea G. Müller

Leistungsunterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache sind seit einigen Jahren verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und bildungspolitischer Maßnahmen (vgl. u.a. Baumert & Schümer 2001; Gogolin, Neumann & Roth 2003; Ramm, Prenzel, Heidemeier & Walter 2004; Schwippert, Bos & Lankes 2004; Stanat 2003, 2006). Trotz dieses Interesses ist der Forschungsbedarf zur Erklärung von Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nach wie vor erheblich. Zwar wird übereinstimmend davon ausgegangen, dass geringe Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund zur Erklärung der Leistungsunterschiede beitragen. Allerdings ist bisher wenig darüber bekannt, worin für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache besondere Hürden beim Erwerb der deutschen Sprache bestehen.

In der Grundschule scheint bei Lehrkräften häufig der Eindruck zu entstehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund über gute Kommunikationsfähigkeiten in der Alltagssprache verfügen. Verschiedene Autoren warnen jedoch davor, von guten Fähigkeiten in der alltagsbezogenen Kommunikation auf eine gute Beherrschung der Unterrichtssprache zu schließen (Baker 1997; Knapp 1999; Zydatiś 2002). Vielmehr könnte die in der Schule und insbesondere die im Unterricht gesprochene Sprache mit besonderen Herausforderungen für Kinder mit Zweitspracherwerb verbunden sein. Schwierigkeiten könnten mit lexikalischen, syntaktischen und semantischen Eigenschaften der

1 Grundlage dieses Beitrags sind Studien, die am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, durchgeführt wurden und an denen ich im Rahmen meiner Promotion mitgearbeitet habe (Müller, 2007). Ich bedanke mich bei Petra Stanat für Hinweise zu einer früheren Fassung dieses Beitrags.

im Unterricht verwendeten Sprache im Zusammenhang stehen. Empirische Belege für diese Annahmen fehlen jedoch weitgehend. So ist einerseits unklar, wie sich Texte verschiedener Inhalte auf das Sprachverstehen und die Sprachproduktion von Grundschulkindern auswirken. Andererseits ist offen, wie besondere linguistische Merkmale der im Unterricht gesprochenen Sprache schulische Leistungen beeinflussen.

Um erste Hinweise auf die Frage zu erhalten, ob Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunftssprache mit ausgewählten Aspekten der schulischen Kommunikation größere Schwierigkeiten haben, wird in diesem Beitrag untersucht, wie sich Texte mit alltags- und schulbezogenen Inhalten auf die Sprachleistungen von Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache auswirken. In weiteren Studien wird dann der Frage nachzugehen sein, wie lexikalische und syntaktische Aspekte der in der Schule gesprochenen Sprache die Leistungen der beiden Schülergruppen beeinflussen.

Theoretischer Hintergrund

Um Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu erklären, haben einige Autoren vorgeschlagen, zwischen alltags- und schulbezogener Sprache zu unterscheiden. Gogolin (2003) geht beispielsweise davon aus, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache für die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund zentral ist. Zur Beschreibung der Unterrichtssprache prägte sie den Begriff »Sprache der Schule«. Diese weist nach Gogolin (2003; Gogolin, Neumann, & Roth 2003) Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit auf (vgl. auch Koch & Oesterreicher 1985; Oesterreicher 2001), ist situationsentbunden und enthält eine vergleichsweise höhere Anzahl symbolischer und Kohärenz bildender Redemittel (z.B. Funktionswörter, Verweisformen) als die Alltagssprache (vgl. auch Gogolin 2004). Gogolin nimmt an, dass die Sprache der Schule mit zunehmender Klassenstufe komplizierter und ihre Inhalte abstrakter werden. In diesen komplexen Sprachstrukturen ist wiederum ein bestimmtes Fachvokabular eingebettet.

Während Gogolin (2003; Gogolin, Neumann & Roth 2003) Merkmale der Sprache der Schule nur sehr allgemein beschreibt, liefern die Ausführungen von Cummins (1979, 1981, 2002) weitere Hinweise darauf, wie alltags-

und schulbezogene Sprache voneinander unterschieden werden können. Nach Cummins (1979, 1981, 2002) sind der Grad der Spracheinbettung in den sozialen Kontext und das kognitive Anspruchsniveau der Sprache für verschiedene kommunikative Anforderungen zentral. Für diese konzeptionelle Differenzierung zwischen Sprachkompetenzen schlägt er die Begriffe *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP) vor. In einem zweidimensionalen Modell wird der Zusammenhang zwischen Spracheinbettung in einen sozialen Kontext und das kognitive Anspruchsniveau von Sprache dargestellt (Cummins 1979, 1981, 2002). Nach dem Modell sind in sozial eingebetteten Situationen grundlegende Sprachfertigkeiten (BICS) ausreichend, während in kontextreduzierten Situationen Kenntnisse der akademischen Sprache erforderlich sind (Cummins 1979, 1981, 2002). Sprachfähigkeiten, die BICS erfordern, werden nach Cummins in Situationen benötigt, in denen die teilnehmenden Personen auf gemeinsame Bezüge in der Kommunikation zurückgreifen können, z.B. weil sie ähnliche Erfahrungen gemacht haben oder mit dem Gesprächsgegenstand vertraut sind. Diese Form der Kommunikation wird nach Cummins zusätzlich durch paralinguistische Verweise (z.B. Mimik und Gestik, Intonation, situative Bezüge) unterstützt, was in der Regel zu einer Erleichterung des Verstehens beiträgt. Personen, die CALP erworben haben, sind darüber hinaus in der Lage, abstrakte Themen zu diskutieren. Paralinguistische Verweise fehlen in dieser Form der Kommunikation jedoch häufig, sodass Sprachverstehen vom Verständnis linguistischer Bezüge abhängig und damit relativ unabhängig vom unmittelbaren Kommunikationszusammenhang ist (vgl. Cummins 1979, 1981, 2002). Cummins versteht unter akademischer Sprachkompetenz die Fähigkeit, komplexe Sinnzusammenhänge über mündliche oder schriftliche Kommunikationsformen zu erschließen, ohne sich dabei kontextueller oder paralinguistischer Mittel zu bedienen (vgl. Cummins 2000, S.69).

Die Annahmen von Gogolin (2003; Gogolin, Neumann & Roth 2003) und Cummins (1979, 1981) liefern Hinweise auf Unterschiede zwischen alltags- und schulbezogener Kommunikation hinsichtlich linguistischer Merkmale, des kognitiven Anspruchsniveaus und des situativen Kontexts von Sprache. Die Autoren gehen davon aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund geringere Schwierigkeiten haben, Kompetenzen in der Alltagssprache zu erwerben, da Verstehen vom Kontext abhängig und durch paralinguistische Merkmale

unterstützt wird. Sie gehen weiter davon aus, dass der Erwerb von Sprachfähigkeiten in der schulbezogenen Sprache stärker von linguistischen Kenntnissen abhängig ist und deshalb Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund größere Schwierigkeiten bereitet. Welche Aspekte schulbezogener Sprache Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund besondere Schwierigkeiten bereiten, bleibt in den konzeptionellen Unterscheidungen jedoch weitgehend offen. Die Beschreibungen von Gogolin (2003; Gogolin, Neumann & Roth 2003) und Cummins (1979, 1981) nach denen alltags- und schulbezogene Sprache unterschieden werden können, benennen linguistische und situative Aspekte mündlicher und schriftlicher Kommunikation und weisen außerdem auf die Bedeutung von Inhalten für das Sprachverstehen und die Sprachproduktion hin. Arbeiten der Fachsprachendidaktik und der Sprachregisterforschungen liefern darüber hinaus Hinweise auf die Relevanz von Inhalten für die sprachliche Kommunikation und ergänzen damit die vorgestellte Differenzierung.

Nach Leisen (1991, 1999) können Kommunikationsformen in der Schule nach Funktion und Komplexität unter anderem in Alltags-, Unterrichts- und Fachsprache differenziert werden, die wiederum verschiedene Sprachniveaus repräsentieren. Alltagssprache wird als Sprache beschrieben, die an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft, kontextabhängig ist und Elemente mündlicher Kommunikation enthält. Dagegen dient die Unterrichtssprache der Annäherung an einen Fachgegenstand, deren Funktion darin besteht, fachliche Inhalte zu vermitteln (vgl. auch Luchtenberg 1989). Die Fachsprache in der schulischen Kommunikation stellt eine weitere Verdichtung der Unterrichtssprache dar. In dieser Kommunikationsform werden Wissensinhalte beispielsweise in Definitionen oder Merksätzen festgeschrieben (vgl. auch Roelcke 1999, S.54). Die Fachsprache zeichnet sich im Gegensatz zur alltagssprachlichen Kommunikation dadurch aus, dass sie vor allem der Vermittlung fachlicher Inhalte dient.

Eine weitere Konkretisierung der Unterscheidung zwischen alltags- und schulbezogener Sprache ist mithilfe der Soziolinguistik möglich. Sie beschäftigt sich mit der Bestimmung typischer Merkmale von Sprache unter anderem in Abhängigkeit von Sprachsituation, Sprecher und linguistischen Merkmalen. Alltags- und fachsprachliche Kommunikation können danach als

Formen verschiedener Sprachregister beschrieben werden, die sich in Bezug auf linguistische Eigenschaften, kontextuelle Bezüge und Kommunikationsinhalte unterscheiden (vgl. Biber 1995). Biber illustriert unterschiedliche Sprachregister durch Beispiele, die der Alltagssprachlichen Kommunikation bzw. der fachsprachlichen Kommunikation entnommen sind und die Extreme von Sprachregistern beschreiben. Inhaltlich ist die Alltagssprachliche Kommunikation dadurch gekennzeichnet, dass neben Informationen auch persönliche Ansichten, Gefühle und Angelegenheiten transportiert werden. Dagegen werden im Sprachregister der Fachsprache fachliche Inhalte übermittelt (vgl. Biber 1995).

Einige wenige empirische Untersuchungen liefern Hinweise darauf, dass sich Sprachleistungen bei jungen Erwachsenen in Bezug auf Texte mit alltags- und schulbezogenen Inhalten unterscheiden. In einer Untersuchung von Daller und Grotjahn (1999) wurden Sprachleistungen in der alltags- und schulbezogenen Kommunikation bei Studierenden türkischer Herkunftssprache analysiert. Die Autoren werteten die produktiven deutschen Sprachleistungen von in der Türkei lebenden jungen Erwachsenen aus. Ein Teil der Studierenden ($N = 159$) hatte mehrere Jahre in Deutschland gelebt und war mit etwa 13 Jahren in die Türkei zurückgekehrt. In Deutschland hatten sie Deutsch als Zweitsprache erworben. Studierende der anderen Gruppe ($N = 10$) waren in der Türkei aufgewachsen und hatten Deutsch als Fremdsprache an der Universität gelernt. Um akademische Sprachleistungen zu messen, entwickelten die Autoren C-Tests auf der Grundlage von Lehrbuchtexten. Zur Erfassung alltagsbezogener Sprachleistungen verwendeten sie Zeitungsartikel, die als Textgrundlage zur Entwicklung von C-Tests dienten. Die Resultate zeigten bei beiden Gruppen signifikant bessere Leistungen bei der Bearbeitung der C-Tests mit alltagsbezogenen Inhalten als bei Tests mit schulbezogenen Inhalten. Nach Aussage der Autoren unterstützen die Ergebnisse insgesamt die Annahme, dass Sprachleistungen bei Texten mit alltagsbezogenen Inhalten besser sind als bei Texten mit schulbezogenen Inhalten (vgl. Daller & Grotjahn 1999).

Häufiger werden jedoch die Sprachleistungen zwischen den Schülergruppen analysiert, ohne dabei zwischen alltags- und schulbezogenen Inhalten von Texten zu unterscheiden. In einer Studie von Gogolin et al. werden beispielsweise die Sprachleistungen von Heranwachsenden deutscher und

nichtdeutscher Herkunftssprache bei mathematischen Textaufgaben untersucht, um Hinweise auf Schwierigkeiten mit der Sprache der Schule zu identifizieren, ohne jedoch gleichzeitig Texte mit Alltagssprachlichen Inhalten zu berücksichtigen (vgl. Gogolin et al. 2004). Somit besteht keine Möglichkeit, die Sprachleistungen bei Texten mit alltags- und schulbezogenen Inhalten miteinander zu vergleichen.

Die Arbeiten von Gogolin (2003; Gogolin, Neumann & Roth 2003) und Cummins (1979, 1981) bieten einen geeigneten Ausgangspunkt, um Unterschiede in den Sprachleistungen von Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache zu untersuchen. Außerdem liefern Arbeiten der Fachsprachendidaktik und der Sprachregisterforschung wichtige Anhaltspunkte für die Bedeutung von Textinhalten zur Erklärung von Unterschieden in den Sprachleistungen bei Texten mit alltags- und schulbezogenen Inhalten.

Um erste Hinweise auf die Frage zu erhalten, ob Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bei Aspekten von schulbezogener Sprache größere Schwierigkeiten haben als Kinder deutscher Herkunftssprache, wurde in diesem Beitrag untersucht, wie sich unterschiedliche Textinhalte auf die mündlichen und schriftlichen Sprachleistungen von Grundschulkindern auswirken. Dabei wurde der Frage nachgegangen, ob sich Unterschiede der Kinder in den Sprachleistungen bei alltags- und schulbezogenen Texten zeigen. Es wurde die Hypothese überprüft, ob der Nachteil in den mündlichen bzw. schriftlichen Sprachleistungen von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu den Sprachleistungen von Kindern deutscher Herkunftssprache bei Texten mit schulbezogenen Inhalten größer ist als bei Texten mit alltagsbezogenen Inhalten.

Analyse mündlicher Sprachleistungen

Stichprobe

Zur Analyse mündlicher Sprachleistungen wurden Daten aus dem Jacobs-Sommercamp Projekt herangezogen, das 2004 in Bremen durchgeführt wurde. Das Interventionsprogramm des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung wurde in Zusammenarbeit mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen durchgeführt und von der Jacobs Stiftung finanziert (vgl. Stanat, Baumert & Müller 2005; Stanat & Müller 2005). Die mündlichen Sprach-

daten wurden am Ende der dritten Klasse bei einer Substichprobe erhoben. Von den insgesamt 190 Kindern mit vollständigem Datenmaterial sind 124 Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und 66 deutscher Herkunftssprache.

Tabelle 1 Substichprobe des Jacobs-Sommercamp Projekts

	Herkunftssprache		Gesamt
	NDH	DH	
<i>N</i>	124	66	190
Alter (<i>M/SD</i>)	9.33 (.77) ¹	9.25 (.89) ²	9.30 (.81) ³
Mädchen (%)	51.6	53.0	52.1
SES (<i>M/SD</i>)	35.85 (16.97) ⁴	39.57 (14.37) ⁵	37.38 (15.98) ⁶

Anmerkung: NDH = Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, DH = Kinder deutscher Herkunftssprache, ¹*n* = 105, ²*n* = 61, ³*n* = 166, ⁴*n* = 53, ⁵*n* = 37, ⁶*n* = 90

Der Anteil der Mädchen in der Gruppe der Kinder deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache beträgt etwa 50 Prozent. Die Schülergruppen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf ihr Alter ($t = .67$, $df = 164$, $p = .51$) und den sozioökonomischen Hintergrund der Familien ($t = -1.09$, $df = 88$, $p = .28$).²

Instrumente

Zur Erhebung mündlicher Sprachleistungen in Deutsch wurden mit den an der Untersuchung beteiligten Kindern Einzelinterviews durchgeführt. Die Kinder wurden gebeten, Texte mit unterschiedlichen Inhalten wiederzugeben. Zunächst las die Interviewerin einen Text mit einem alltagsbezogenen Inhalt (»Schulausflug«) vor und bat das Kind, den Inhalt des Textes möglichst vollständig wiederzugeben. Dieser Text erzählt vom Ausflug einer 3. Klasse und dem Schüler Hannes, der beim Spielen im Wald zurückbleibt. Während die anderen Kinder mit dem Busfahrer warten, sucht und findet der Lehrer Hannes. Gemeinsam fahren alle nach Hause.

2 Indikator für den sozioökonomischen Status ist der Internationale Sozioökonomische Index (ISEI) der Familie (vgl. Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw 1992; vgl. Ganzeboom & Treiman 1996), der auf der Grundlage von Elternangaben zur beruflichen Tätigkeit gebildet wurde. Bei Unterschieden zwischen Vater und Mutter auf diesem Wert wurde jeweils der höhere Wert gewählt.

Nachdem das Kind den ersten Text nacherzählt hatte, las die Interviewerin den Text mit dem schulbezogenen Inhalt (»Strom«) vor und bat das Kind um eine möglichst vollständige Nacherzählung. Dieser Text beginnt mit der Aussage, dass es früher keinen Strom gab, sondern dieser erst vor ca. 100 Jahren entdeckt wurde. Er geht weiter auf die Umwandlung von Rohstoffen, wie z.B. Kohle und Wasser, in Strom ein und liefert abschließend Beispiele, wie Strom gespart werden kann. Diese mündlichen Sprachproben wurden auf Video aufgezeichnet, digitalisiert und anschließend transkribiert.

Die Validierung der Stimulustexte wurde anhand einer Zusatzerhebung mit Lehrkräften von Grundschulen ($N = 20$) vorgenommen. Insgesamt bestätigten die befragten Lehrkräfte, dass der Text »Strom« eher einen schulbezogenen Inhalt behandelt (Antwortalternativen: 1 = »überhaupt nicht«, 4 = »sehr«; $M = 3.70$, $SD = .71$) als der Text »Schulausflug« ($M = 3.10$, $SD = .72$; $t = -3.27$, $df = 19$, $p = .04$). Außerdem wurde angegeben, dass das Thema »Strom« typischerweise Gegenstand des Sachunterrichts ist (Antwortalternativen: 1 = »ja«, 2 = »nein«; $M = 1.15$, $SD = .37$) wohingegen das Thema »Schulausflug« in der Regel nicht im Sachunterricht behandelt wird ($M = 1.79$, $SD = .42$; $t = 5.55$, $df = 18$, $p = .00$).

Weiterhin sollten die Lehrkräfte die syntaktischen Strukturen und den Wortschatz der Texte bewerten (Antwortalternativen: 1 = »sehr leicht«, 3 = »mittelmäßig«, 6 = »sehr schwer«). Den Wortschatz des Textes »Schulanfang« schätzten die Lehrkräfte ($M = 2.65$, $SD = .49$) als signifikant leichter ein als den Wortschatz des Textes »Strom« ($M = 3.75$, $SD = .55$; $t = -6.85$, $df = 19$, $p = .00$). Auch die Grammatik des Textes mit Alltagsbezug ($M = 2.85$, $SD = .59$) wurde als signifikant einfacher bewertet als die des schulbezogenen Textes ($M = 3.45$, $SD = .51$; $t = -3.94$, $df = 19$, $p = .00$). Damit bestätigten die Lehrkräfte die intendierte Unterscheidung der Texte mit alltags- und schulbezogenen Inhalten.

Für die inhaltliche Auswertung der mündlichen Sprachproben wurde ein Kodierschema entwickelt, anhand dessen die Nacherzählungen der Kinder nach ihrer inhaltlichen Vollständigkeit kodiert wurden. Die mündlichen Sprachleistungen erheben, wie gut es den Kindern gelang, einen gehörten Text inhaltlich vollständig darzustellen. Um die Sprachleistungen der Kinder möglichst differenziert zu erfassen, wurden die Äußerungen der Kinder zu den Inhalten der Texte in inhaltliche Einheiten (Items) untergliedert. Der Stimulus-

text mit alltagsbezogenem Inhalt enthielt insgesamt 18 Items (Beispielitem: »Der Lehrer sucht Hannes.«). Der Text mit dem schulbezogenen Inhalt enthielt insgesamt 14 Items (Beispielitem: »Radio oder Fernseher ausmachen«). Diese Items bewerteten die Kodiererinnen jeweils separat in Bezug auf die Vollständigkeit der Nacherzählung.

Die inhaltliche Vollständigkeit der Nacherzählungen wurde von zwei unabhängigen Kodiererinnen beurteilt. Analysen zur Interraterreliabilität weisen auf gute Übereinstimmungen zwischen den Kodiererinnen hin (für eine ausführliche Beschreibung vgl. Müller 2007). Aus den Beurteilungen der Kodiererinnen wurde für jede Aufgabe ein Summenscore berechnet. In die Auswertungen gingen jeweils die Anteile richtiger Antworten ein.

Ergebnisse

Mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren *Sprachhintergrund* und *Textinhalt* wurde der Frage nachgegangen, ob die Kinder den Inhalt des Textes mit Alltagsbezug vollständiger nacherzählten als den Inhalt des Textes mit Schulbezug. Weiterhin wurde überprüft, ob der Nachteil in den mündlichen Sprachleistungen bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunftssprache bei der Nacherzählung des Textes mit schulbezogenem Inhalt größer ist als bei der Nacherzählung des Textes mit alltagsbezogenem Inhalt.

Tabelle 2 Mittelwerte und Standardabweichungen des Anteils richtiger Lösungen (in Prozent) für die mündlichen Sprachleistungen zur Vollständigkeit der freien Nacherzählung

	NDH		DH		Gesamt	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Text mit alltagsbezogenem Inhalt	43.49	21.76	49.24	19.17	45.49	21.03
Text mit schulbezogenem Inhalt	32.90	23.09	37.27	24.90	34.42	23.76

Anmerkung: DH = Kinder deutscher Herkunftssprache, NDH = Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, *M* = Mittelwert des Anteils richtiger Lösungen (in %)

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Haupteffekt des Faktors *Textinhalt*, der angibt, dass die Kinder insgesamt größere Schwierigkeiten bei der Nacherzählung des schulbezogenen Textes hatten ($F_{(1, 188)} = 38.39, p = .00, f = .44$). Demnach waren die Sprachleistungen zur Vollständigkeit der Nacherzählungen für den Text mit schulbezogenem Inhalt etwas niedriger als für den Text mit Alltagsbezug (vgl. Tab. 2). Insgesamt erreichten die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bei beiden Texten etwas geringere Sprachleistungen als die Kinder deutscher Herkunftssprache. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($F_{(1, 188)} = 3.09, p = .08; \alpha = .05$). Ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen *Sprachhintergrund* und *Textinhalt* lässt sich ebenfalls nicht nachweisen ($F_{(1, 188)} = .14, p = .71$). Der Nachteil in den mündlichen Sprachleistungen von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu den Sprachleistungen von Kindern deutscher Herkunftssprache ist demnach beim Text mit schulbezogenem Inhalt nicht größer als beim Text mit alltagsbezogenem Inhalt. Die Ergebnisse der Analyse der mündlichen Sprachleistungen zeigen, dass die Kinder insgesamt geringere Sprachleistungen beim Text mit Schulbezug erreicht haben als beim Text mit Alltagsbezug, allerdings konnte kein signifikanter Leistungsunterschied zwischen den beiden Schülergruppen beobachtet werden. Weiterhin ließ sich für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunftssprache kein größerer Nachteil in den mündlichen Sprachleistungen beim Text mit Schulbezug im Vergleich zum Text mit Alltagsbezug feststellen.

Analyse schriftlicher Sprachleistungen

Stichprobe

Der Frage nach Unterschieden in den schriftlichen Sprachleistungen zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache wurde ebenfalls mit einem quasi-experimentellen Design nachgegangen. Die Analyse der Sprachleistungen basiert auf Daten einer Untersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die 2006 an Berliner Grundschulen durchgeführt worden ist. An den Erhebungen nahmen 26 Klassen aus 12 Schulen teil. Aus der Gesamtstichprobe ($N = 529$) wurden 19 Kinder aufgrund unvollständigen Datenmaterials ausgeschlossen, sodass die Datenbasis für die Analysen schriftlicher Sprachleistungen $N = 510$ umfasst.

Tabelle 3

Stichprobe der Erhebung an Berliner Grundschulen

	Herkunftssprache		Gesamt
	NDH	DH	
<i>N</i>	307	203	510
Alter (<i>M/SD</i>)	9.80 (.66) ¹	9.65 (.62) ²	9.74 (.65) ³
Mädchen (%)	42.0	44.8	43.1
SES (<i>M/SD</i>)	38.53 (13.25) ⁴	49.78 (17.57) ⁵	43.46 (16.26) ⁶

Anmerkung: NDH = Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, DH = Kinder deutscher Herkunftssprache, ¹*n* = 292, ²*n* = 195, ³*n* = 487, ⁴*n* = 201, ⁵*n* = 157, ⁶*n* = 358

Insgesamt gingen in die Analysen die Daten von 203 Kindern deutscher Herkunftssprache und 307 Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache ein (vgl. Tabelle 3). In den Gruppen der Kinder deutscher bzw. nichtdeutscher Herkunftssprache betrug der Anteil der Mädchen 44.8 bzw. 42.0 Prozent. Das durchschnittliche Alter der Kinder war 9.7 Jahre. Die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in dieser Stichprobe waren etwas älter als die Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache ($t = 2.51$, $df = 485$, $p = .01$). Weiterhin unterschieden sich Kinder deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Familie (SES). Der Mittelwert des sozioökonomischen Status betrug für Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache $M = 49.78$ ($SD = 17.57$) und für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache $M = 38.53$ ($SD = 13.25$). Die signifikante Differenz weist darauf hin, dass der sozioökonomische Hintergrund für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in dieser Stichprobe ungünstiger war als für Kinder deutscher Herkunftssprache ($t = -6.68$, $df = 282$, $p = .00$).

Instrumente

Um die schriftlichen Sprachleistungen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, wurden C-Tests administriert (vgl. Arras, Eckes & Grotjahn 2002; Baur & Meder 1994; 2000; Grotjahn 1994; Süßmilch 1985). Lehrbuchtexte der Grundschule mit alltags- und schulbezogenen Inhalten dienten als Stimulusmaterial für die Messung der schriftlichen Sprachleistungen. Diese Texte wur-

den nach den vorgegebenen Richtlinien zur Konstruktion von C-Tests bearbeitet (vgl. Baur & Meder 1994; Grotjahn 1994). Der erste und letzte Satz des Textes blieb jeweils unverändert. Jedes dritte Wort wurde entsprechend der festgelegten Regeln manipuliert: Bei Wörtern mit einer geraden Anzahl von Buchstaben wurde jeweils die zweite Hälfte des Wortes gelöscht und musste ergänzt werden. Bei Wörtern mit einer ungeraden Anzahl von Buchstaben war die Anzahl der Lücken um einen Buchstaben größer als die Anzahl der nicht gelöschten Buchstaben. Die einzelnen C-Tests enthielten jeweils etwa 60 bis 70 Wörter.

Die von den Kindern vervollständigten Lücken wurden nach ihrer Richtigkeit beurteilt und diese Bewertungen zu jeweils einem Score zusammengefasst. Der erste Score setzte sich aus dem Anteil richtig ausgefüllter Lücken für die einzelnen C-Tests mit Alltagsbezug zusammen (33 Items) und der zweite Score beruhte auf dem Anteil richtiger Antworten für die entsprechenden C-Tests mit schulbezogenen Inhalten (40 Items). Insgesamt sind die internen Konsistenzen für die zusammengefassten C-Tests mit Cronbachs Alpha von $\alpha = .92$ (C-Test mit Alltagsbezug) bzw. $\alpha = .94$ (C-Test mit Schulbezug) sehr gut.

Ergebnisse

In einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren *Sprachhintergrund* und *Textinhalt* wurden die Leistungsunterschiede zwischen den Schülergruppen im C-Test mit Schulbezug und im C-Test mit Alltagsbezug geprüft. Die Ergebnisse der Analysen zeigen einen signifikanten Effekt des *Sprachhintergrunds* ($F_{(1, 508)} = 16.86, p = .00$) mit einer geringen Effektstärke ($f = .18$). Während Kinder deutscher Herkunftssprache in den schriftlichen Sprachleistungen beim C-Test mit Alltagsbezug $M = 67.52$ ($SD 21.84$) und beim C-Test mit Schulbezug $M = 63.91$ ($SD 22.35$) erreichten, betrugen die Leistungen der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache beim C-Test mit Alltagsbezug $M = 61.14$ ($SD 21.10$) und beim C-Test mit Schulbezug $M = 54.92$ ($SD 22.29$). Weiterhin zeigt sich ein signifikanter Effekt des Faktors *Textinhalt* ($F_{(1, 508)} = 59.01, p = .00$) mit einer mittleren Effektstärke ($f = .34$), der angibt, dass die schriftlichen Sprachleistungen der Kinder bei Texten mit schulbezogenen Inhalten geringer sind als bei Texten mit alltagsbezogenen Inhalten.

Tabelle 4

Mittelwerte und Standardabweichungen des Anteils richtiger Lösungen (in Prozent) der C-Tests

	NDH		DH		Gesamt	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
C-Test m. Alltagsbezug	61.14	21.10	67.52	21.84	63.68	21.60
C-Test m. Schulbezug	54.92	22.29	63.91	22.35	58.50	22.73

Anmerkung: DH = Kinder deutscher Herkunftssprache, NDH = Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, M = Mittelwert des Anteils richtiger Lösungen (in %)

Der Interaktionseffekt zwischen *Sprachhintergrund* und *Textinhalt* ist ebenfalls signifikant ($F_{(1, 508)} = 4.18, p = .04$). Allerdings ist die Stärke dieses Effekts mit $f = .08$ sehr klein. Der Interaktionseffekt ist in Abb. 1 graphisch dargestellt.

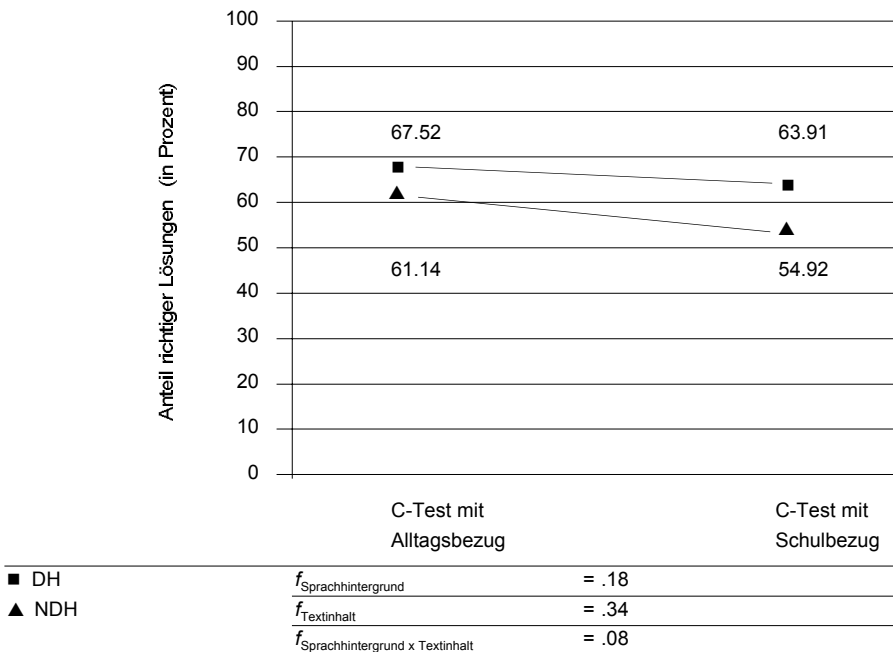


Abb. 1: Interaktion zwischen den Faktoren *Textinhalt* und *Sprachhintergrund* für den C-Test mit Alltagsbezug und den C-Test mit Schulbezug

Das Interaktionsmuster bestätigt zunächst die Hypothese eines zusätzlichen Leistungsnachteils für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bei Texten mit schulbezogenen Inhalten. Demnach ist der Unterschied zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in den schriftlichen Sprachleistungen bei Texten mit Schulbezug größer als bei Texten mit Alltagsbezug. Da sich in der Stichprobe zeigte, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunftssprache häufiger in Familien mit vergleichsweise niedrigerem sozioökonomischen Status aufwachsen, wurden in einer Kovarianzanalyse diese Unterschiede kontrolliert. Die Auswertung ergab, dass sich Schülerinnen und Schüler deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache unter Kontrolle des sozioökonomischen Status nicht mehr in ihren Leistungen unterscheiden ($F_{(1, 355)} = 1.94, p = .17$). Demnach sind die Leistungen für Kinder beider Schülergruppen bei Texten mit unterschiedlichen Inhalten bei Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Familien vergleichbar. Wie auch in der zweifaktoriellen Varianzanalyse zeigt sich in dieser Kovarianzanalyse ein signifikanter Unterschied für den Faktor *Textinhalt* ($F_{(1, 355)} = 10.32, p = .00, f = .16$), der auf größere Schwierigkeiten der Kinder mit den schulbezogenen Inhalten im Vergleich zu den alltagsbezogenen Inhalten verweist. Die Ergebnisse bestätigen jedoch nicht die Hypothese einer größeren Leistungsdifferenz zwischen den Schülergruppen in den schriftlichen Sprachleistungen beim C-Test mit schulbezogenem Inhalt als bei dem C-Test mit alltagsbezogenem Inhalt unter Kontrolle des sozioökonomischen Status ($F_{(1, 355)} = .05, p = .83$).

Damit zeigt sich insgesamt bei der Analyse von schriftlichen Sprachleistungen, dass Schülerinnen und Schüler mit der Bearbeitung von Texten mit schulbezogenen Inhalten größere Schwierigkeiten haben als bei Texten mit alltagsbezogenen Inhalten. Die Annahme eines zusätzlichen Nachteils bei schriftlichen Sprachleistungen für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ist allerdings auf dieser Datengrundlage nicht haltbar.

Zusammenfassung und Diskussion

Im Anschluss an die Annahme, dass Leistungsunterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache mit Kenntnissen der deutschen Sprache und

insbesondere mit Aspekten der schulbezogenen Sprache im Zusammenhang stehen, wurde der Frage nachgegangen, welche Merkmale von Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund mit besonderen Schwierigkeiten verbunden sein könnten. Im Anschluss an Gogolin (2003; Gogolin, Neumann & Roth 2003) und Cummins (1979, 1981) wurde zwischen alltags- und schulbezogener Sprache unterschieden und Differenzen in den Sprachleistungen von Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache untersucht. Um zu klären, wie sich alltags- und schulbezogene Inhalte auf mündliche und schriftliche Sprachleistungen auswirken, wurde analysiert, ob sich Leistungsunterschiede bei Texten mit alltags- und schulbezogenen Inhalten feststellen lassen. Es wurde die Hypothese überprüft, dass der Leistungsnachteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunftssprache bei Texten mit schulbezogenen Inhalten größer ist als bei Texten mit alltagsbezogenen Inhalten.

In beiden Studien zeigten sich signifikant geringere Sprachleistungen bei Texten mit schulbezogenen Inhalten im Vergleich zu Texten mit alltagsbezogenen Inhalten. Schulbezogene Texte scheinen somit sowohl für Kinder deutscher als auch für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache eine besondere Herausforderung darzustellen. Insgesamt konnte jedoch kein zusätzlicher Leistungsnachteil für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunftssprache bei Texten mit schulbezogenen Inhalten nachgewiesen werden. In mündlichen Sprachleistungen war ein zusätzlicher Leistungsnachteil nicht festzustellen. Dagegen zeigte sich in den schriftlichen Sprachleistungen zwar zunächst ein größerer Leistungsunterschied zwischen den Schülergruppen bei Texten mit schulbezogenen als bei Texten mit alltagsbezogenen Inhalten. Dieser Unterschied verschwand jedoch bei Kontrolle des sozioökonomischen Status der Kinder.

Die Erkenntnis, dass sowohl in den mündlichen als auch in den schriftlichen Sprachleistungen kein zusätzlicher Leistungsnachteil nachgewiesen werden konnte, bestätigt die Annahmen von Gogolin (2003; Gogolin, Neumann, & Roth, 2003) und Cummins (1979, 1981) nicht. Für Kinder mit Migrationshintergrund ergeben sich keine größeren Schwierigkeiten in der schulsprachlichen Kommunikation dadurch, dass sie die in der Schule verwendete Sprache als Zweitsprache sprechen. Vielmehr verweisen diese Ergebnisse auf die besondere Bedeutung des sozioökonomischen Hinter-

grunds für die Sprachleistungen der Kinder. Die Ergebnisse liefern empirische Anhaltspunkte für einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Sprachleistungen der Kinder insbesondere bei der Auseinandersetzung mit schulbezogenen Inhalten. Schwierigkeiten, die mit den besonderen Anforderungen der im Unterricht gesprochenen Sprache im Zusammenhang stehen, könnten demnach für Kinder deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status ähnlich sein. Demnach wären Probleme mit der schulbezogenen Sprache weniger darauf zurückzuführen, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache die Unterrichtssprache als zweite Sprache erwerben. Vielmehr scheinen der sozioökonomische Hintergrund und die damit im Zusammenhang stehenden kommunikativen Praktiken in den Familien von besonderer Bedeutung bei der Erklärung von Unterschieden in Sprachleistungen in schulbezogenen Situationen.

Diese Annahme steht in Übereinstimmung mit Überlegungen von Kaesler (2005), die Debatten der Soziologie und Soziolinguistik (vgl. z.B. Bernstein 1972) zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischem Erfolg aus den 1960iger Jahren wieder aufgreift. Die Autorin geht davon aus, dass bereits die familiäre Sozialisation zu Unterschieden im Sprachgebrauch führt und diese zu Sprachbarrieren in der Schule beitragen können. Sie fordert verstärkte Anstrengungen, um zu klären, in welchem Maße sprachliche Unterschiede verschiedener sozialer Gruppen schulische Leistungen bedingen (Kaesler 2005).

Die Ergebnisse der Untersuchungen liefern einen wichtigen empirischen Hinweis darauf, dass Texte mit schulbezogenen Inhalten für Grundschul Kinder eine besondere Herausforderung darstellen. Obwohl in beiden Untersuchungen nur eine begrenzte Anzahl von Texten mit unterschiedlichen Inhalten eingesetzt werden konnte, zeigten sich doch übereinstimmend für mündliche und schriftliche Sprachleistungen größere Schwierigkeiten bei Texten mit Schulbezug. Die in der Schule behandelten Inhalte, die in der Regel geringere Bezüge zur Lebenswelt der Kinder aufweisen dürften, stellen damit für alle Kinder eine größere Herausforderung dar.

Texte, die im Unterricht eingesetzt werden, dürften sich jedoch nicht nur im Inhalt von Texten der Alltagssprache unterscheiden, sondern zusätzlich in ihrer sprachlichen Komplexität. Daher wären in weiteren Analysen Zusam-

menhänge zwischen linguistischen Merkmalen von Texten und Sprachleistungen von Kindern zu überprüfen. Es wäre insbesondere der Frage nachzugehen, ob besondere linguistische Aspekte der schulbezogenen Sprache für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache mit größeren Schwierigkeiten verbunden sind. Erste Erkenntnisse, die darauf hindeuten, dass sich keine größeren Leistungsunterschiede zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache bei Texten mit komplexeren Sprachstrukturen als bei Texten mit vergleichsweise einfacheren Strukturen auf das Hörverstehen ergeben, liefern weitere Ergebnisse von Untersuchungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (vgl. Müller 2007). In dieser Studie wurde der Einfluss von ausgewählten grammatischen und lexikalischen Eigenschaften von Texten auf das Hörverstehen analysiert. Eine Übertragbarkeit dieser Ergebnisse für schriftliche Sprachleistungen steht indes noch aus.

Literatur

- Arras, U., Eckes, T. & Grotjahn, R. (2002). C-Tests im Rahmen des »Test Deutsch als Fremdsprache« (TestDaF). Erste Forschungsergebnisse. In R. Grotjahn (Hg.). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bochum: AKS, 4, 175-209.
- Baker, C. (1997). Street and school language. *The Bilingual Family Newsletter*, 14(2), 1-2, 7.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 323-407.
- Baur, R.S. & Meder, G. (1994). C-Test zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In R. Grotjahn (Hg.). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bochum: Universitätsverlag, 2, 151-178.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation. A cross-linguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language. Development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 3-49.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2002). BICS and CALP. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of Language and Teaching*. London: Routledge, 76-79.

- Daller, H. & Grotjahn, R. (1999). The language proficiency of Turkish returnees from Germany. An empirical investigation of academic and everyday language proficiency. *Language, Culture and Curriculum*, 12(2), 156-172.
- 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*, 25, 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.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA - über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hg.). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske + Budrich, 16, 33-50.
- Gogolin, I. (2004). Zum Problem der Entwicklung von »Literalität« durch die Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3. Beih.), 101-111.
- Gogolin, I., Kaiser, G., Roth, H.-J., Deseniss, A., Hawighorst, B. & Schwarz, I. (2004). *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). H. 107.
- Grotjahn, R. (Hg.) (1994). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Vol. 2). Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (2000). Testtheorie. Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In A. Wolff & H. Tanzer (Hg.). *Sprache - Kultur - Politik*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 53, 301-341.
- Kaesler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hg.). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, München: Juventa, 130-154.
- Knapp, W. (1999). Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Die Grundschule*, 5, 30-33.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst & W.-D. Stempel (Hg.). *Romanistisches Jahrbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 36, 5-43.
- Leisen, J. (1991). Über Sprachprobleme im deutschsprachigen Fachunterricht am Beispiel des Physikunterrichts. *Zielsprache Deutsch*, 22(3), 143-151.
- Leisen, J. (Hg.) (1999). *Methoden-Handbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus.
- Luchtenberg, S. (1989). Überlegungen zur Bedeutung der Fachsprache für Migrantenkinder in Vorschule und Schule. Möglichkeiten und Schwierigkeiten. *Fachsprache. Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und -terminologie*, 11(2), 53-171.
- Müller, A.G. (2007). *Aspekte schulbezogener Sprache als Barriere für schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache*: Unveröffentl. Diss., FU Berlin.
- Oesterreicher, W. (2001). Gesprochene und geschriebene Sprache/Langage parlé et langage écrit. In C. Schmitt (Hg.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 2, 584-628.

- Ramm, G., Prenzel, M., Heidemeier, H. & Walter, O. (2004). Soziokulturelle Herkunft. Migration. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hg.). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, 254 -272.
- Roelcke, T. (1999). Fachsprachen 37. Berlin: Erich Schmidt.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2004). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im 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. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 165-190.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider & K.-J. Tillmann (Hg.). PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Verlag Leske + Budrich, 243-260.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-219.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A.G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt. Zeitschrift für Pädagogik, 51(6), 856-875.
- Stanat, P. & Müller, A. G. (2005). Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hg.). Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., 120, 20-32.
- Süßmilch, E. (1985). C-Test für ausländische Schüler. Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In C. Klein-Braley & U. Raatz (Hg.). Fremdsprachen und Hochschulen. Bochum, 72-82.
- Zydati, W. (2002). »Wasser ist Leben!« Integriertes Sach- und Sprachlernen im Fach Deutsch als Zweitsprache der Berliner Grundschule. In C. Finkbeiner (Hg.). Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Hannover: Schroedel.



DaZ-orientierte Leseförderung im Deutschunterricht der Sek I auf der Grundlage literarischer Texte

Antje Dohrn

In Deutschland verlässt ein Drittel der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Bundesdurchschnitt die Schule ohne Schulabschluss, über 40 Prozent mit dem Hauptschulabschluss. Nur 10 Prozent dieser Gruppe machen Abitur und erwerben damit die Hochschulreife, die Befähigung zum Studieren. Bei deutschen Schülern sind diese Zahlen umgekehrt (vgl. dazu die Zahlen des Statistischen Bundesamtes in: *Die Zeit* vom 4. 5. 2006, S.12).

Eine Bilanz der internationalen Forschung zeigt, dass Kompetenzen in der Landes- und Unterrichtssprache der Schlüssel zu schulischen Leistungen, Bildungs- und Berufschancen und letztendlich zur Integration in die Gesellschaft sind. Begriffe und Schlagworte wie

»Lesekompetenz«,

»Leseverstehen«,

»reading literacy« und

»Lesen als Grundlage jedes Textverstehens«

gewinnen immer mehr an Bedeutung.

PISA hat statistisch belegt, dass besonders die Leseleistungen der DaZ-Schüler und Schülerinnen keinesfalls zufriedenstellend sind und die Förderung der Lesekompetenz als besonders wichtiges Lernziel verfolgt werden muss. Zudem zeigt sich gerade an so genannten »Brennpunktschulen« mit einem eklatant hohen Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund, dass auch bei Schülern und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien mit deutschem Sprachhintergrund nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass sie Lese- und Textverstehensleistungen erbringen, die dem Standard und den internationalen Vergleichen genügen. Definitionen von Literalität und Nichtliteralität befinden sich in einem Prozess der Veränderung, müssen überprüft und gegebenenfalls neu gefasst werden.

PISA und Lesekompetenz

Spätestens nach den Ergebnissen der PISA-Studien ist klar geworden, dass Lesekompetenz eine Schlüsselqualifikation ist, um das Leben in seinen verschiedenen Bereichen zu bewältigen. Wer Texte nicht gut verstehen und interpretieren kann, wird weder während noch nach der Schulzeit in der Lage sein, in vielen Bereichen selbstständig weiterzulernen. Menschen mit ausgeprägten Leseinteressen gelten darüber hinaus als aktiv, vielseitig und weltoffen.

Nicht nur in der Schuleingangsphase oder der Primarstufe, sondern auch in der Sekundarstufe I, aus der die Prüflinge der PISA-Studie kommen, muss die Lesekompetenz umfassend gefördert und ihrer Entwicklung eine stärkere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, als das bisher der Fall war.

Besonders zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Fähigkeit, einem wie auch immer gearteten und medial präsentierten Text Sinn zu entnehmen und sich mit seinem Inhalt kritisch auseinanderzusetzen zu einer Schlüsselkompetenz geworden. Ein mündiger Umgang mit den sich immer stärker differenzierenden und verbreitenden Medien fordert eine hoch entwickelte Sprachbeherrschung. Lesekompetenz schafft damit auch die Voraussetzung für den Erwerb von Medienkompetenz.

Obwohl im Rahmen der PISA-Studie aufgrund des hohen Anteils sehr schwacher Leser und Leserinnen die Förderung der Lesekompetenz für besonders wichtig erachtet wird und als zentrale Ansatzpunkte hierbei die Verbesserung der Texterschließungskompetenz und die Entwicklung einer grundsätzlich positiven Grundeinstellung zum Lesen genannt werden, ist eine systematische, im Sinne eines (Spiral-)Curriculums aufgebaute Förderung der Lesekompetenz in der Praxis nicht verankert. Reichen die curricular im Muttersprachenunterricht Deutsch angelegten Methoden des Rechtschreib-, Schreib-, Grammatik- und Literaturunterrichts zumindest bis in das 7. und 8. Schuljahr hinein, so endet das eigentliche Curriculum des Lesenlernens beinahe schon mit dem 2. Schuljahr! Von einem systematisch weiterführenden Lesen in Form eines Lehrgangs, Kurses oder einer Unterrichtseinheit kann nicht die Rede sein (Menzel 2003, S.20-24). Nur ein gezieltes Lesetraining kann aber eine solide Basisarbeit für andere Unterrichtsgegenstände leisten, indem Wahrnehmungsgenauigkeit, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Konzen-

tration, logisches Verknüpfen und Sprachgewandtheit als eine besondere Form des Lesen-Lernens geübt werden können.

Förderung der Lesekompetenz in der Sek I hat nicht nur das Ziel, dass die Lernenden Sachtexte besser bewältigen können oder überhaupt in der Lage sind, sich auch literarische Texte auch größeren Umfanges in ihrer Vielschichtigkeit zu erlesen. Ein übergeordnetes Ziel gerade für schwache Leser und Leserinnen, zu denen viele Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund gehören, ist es, Texterschließungsstrategien zu vermitteln und zu trainieren, die es ihnen ermöglichen, Informationen aus einem Text zu entnehmen, Beziehungen zwischen Textinformationen und dem eigenen Vorwissen herzustellen, Texte unter bestimmten Gesichtspunkten zu lesen, Beziehungen zwischen Informationen zu erkennen, Standpunkte in Texten wahrzunehmen und Aussagen kritisch zu beurteilen, Textinformationen dauerhaft zu speichern und Informationen in unterschiedliche Zusammenhänge zu transferieren (Müller 2000, S.4-11).

Zur Lesekompetenz von DaZ-Schülern und Schülerinnen

Vor allem Migranten und Migrantinnen in der Sek I sind die Verlierergruppe im deutschen Bildungssystem. Viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch diejenigen deutscher Muttersprache aus bildungsfernen Familien, erleben die Sek I als eine schwer zu überwindende Hürde in ihrer Schullaufbahn. In den 9. und 10. Klassen der deutschen Hauptschulen finden sich prozentual besonders viele DaZ-Schüler und Schülerinnen, was nicht erst seit den Ergebnissen von PISA bekannt ist. Da Lesekompetenz bei PISA in einem strikt funktionalistischen Sinne als Basis- oder Schlüsselkompetenz bewertet wird, ist sie grundlegend für den Erfolg in allen Schulfächern und maßgeblich am Schulabschluss beteiligt.

Zur Entfaltung von Lesekompetenz bedarf es der Motivation zum Lesen und Nutzen von Texten, d.h. es muss Leseinteresse geweckt werden. Daneben muss die stetige Weiterentwicklung von Texterschließungsfähigkeiten betrieben werden. Beide Aspekte müssen in einer überzeugenden Verbindung unterrichtlich umgesetzt werden, damit sich der Aufbau von Lesekompetenz auf schulische wie persönliche Entwicklungsprozesse positiv auswirken kann.

Gängige Formen der Lesemotivation orientieren sich an Schülern und Schülerinnen, deren Lesemotivation lediglich im motivationalen Bereich gehemmt ist. Vorgeschlagen werden die Einrichtung von Leseecken, die Inszenierung von Autorenlesungen, Lesenächte, literarische Spaziergänge, Theaterbesuche, das Erarbeiten und die Aufführung von Theaterstücken, Besuche bei Verlagen, in Buchhandlungen und Bibliotheken. Ein erheblicher Teil der Heranwachsenden (nicht nur unserer Zielgruppe) kann daran aber erst gar nicht teilnehmen, weil andere Teilbereiche der Lesekompetenz zu wenig ausgebildet sind, um die erhoffte Wirkung erzielen zu können. Schüler und Schülerinnen verstehen oftmals viele Wörter und Satzmuster nicht, ihre Verstehensvoraussetzungen werden zu wenig beachtet oder sie finden nicht genug Gelegenheit, im Unterricht an eigene Erfahrungen anknüpfen zu können und die verwendeten Begriffe mit Bedeutung zu füllen.

Leseförderung kann m.E. besonders gut unter Einbezug von literarischen Texten betrieben werden: Die »Geschichte« steht im Vordergrund, sie möchte von den Schülern erschlossen werden, es stellt sich immer die Frage einer (möglichen) Identifikation. An eigene Erfahrungen kann oftmals stärker angeknüpft werden, als es bei Sachtexten der Fall ist; die eigene »Betroffenheit« lädt zum genauen Leseverstehen und der Einsicht ein, sich Texterschließungsstrategien aneignen zu müssen, um auch inhaltlich, sprachlich und quantitativ umfangreichere Texte verstehen zu können. Die Sprache literarischer Texte ist oftmals für die Schüler anspruchsvoll, stellt aber immer eine Bereicherung in Bezug auf ihre rezeptive und produktive Sprachkompetenz dar und steht stets in enger Beziehung zur Textaussage, die erschlossen werden soll.

Verstehensschwierigkeiten und die Ausgangsbedingungen dieser Schüler müssen stärker antizipiert und ins Zentrum gerückt werden, wobei die Schüler nach und nach dazu geführt werden sollen, sich ihre Defizite auf diesem Gebiet selbst bewusst zu machen, nach unbekannten Wörtern und Textzusammenhängen zu fragen und zu lernen, diese auch selbstständig aus dem Kontext zu erschließen.

Leseförderung bei Schülern nicht deutscher Herkunftssprache und/oder aus bildungsfernen sozialen Umgebungen ist also in jedem Fall weit mehr als vorrangige Motivierung zum Lesen; sie ist als kognitiver komplexer Prozess zu verstehen, in dem es um die Vermittlung basaler Lesefähigkeiten,

um Texterschließungskompetenz und Vermittlung von Lese- und Textverstehensstrategien geht. In Teilschritten und anhand verschiedener Textsorten und Methoden baut sich so Lesemotivation auf, die von den Schülern dann auch Gewinn bringend und lustvoll genutzt werden kann.

Sprachlernschwierigkeiten und Strategien im DaZ-Literaturunterricht

Literarische Texte sollen jedoch nicht als Vehikel einer Sprachförderung im DaZ-Förder- oder Regelklassenunterricht eingesetzt werden. Sie dürfen nicht funktionalisiert werden, sondern haben ihre eigene Berechtigung und Funktion auch im Sinne eines DaZ-orientierten allgemeinen Literaturunterrichts (z.B. in der Regelklasse).

Die DaZ-Methodik hat viele Gemeinsamkeiten mit der Vermittlung von Fremdsprachen in der deutschen Schule und darf nicht nur im Kontext eines etwas anders gelagerten »regulären« Deutsch(förder)unterrichts gesehen werden. Gerade am Beispiel der grammatischen Progression lässt sich das verdeutlichen, denn im herkömmlichen Deutschunterricht werden zwar auch grammatische Phänomene behandelt, aber das geschieht in erster Linie exemplarisch zur Sprachanalyse, zur Fehlervermeidung, zum Rechtschreibtraining oder als Teil der Aufsatzerziehung. Auch in Zeiten, in denen das unzureichende Sprachgefühl der deutschen Schüler zunehmend beklagt wird, wird wohl niemand ernsthaft bei noch so schlechten Muttersprachlern die korrekte Artikelzuordnung zu Substantiven als Defizit feststellen. Gerade diese Aufgabe stellt aber für Migrantenkinder eine hohe Hürde da, vor allem, wenn die Ausgangssprache das sprachliche Phänomen (wie hier das Vorhandensein von Artikeln) nicht kennt. Eine problembewusste und DaZ-orientierte Herangehensweise und zugleich methodische Versiertheit (Stichwort: Binnen-differenzierung) sind hier gefordert.

Die Bereitschaft zur Textentlastung verschreckt viele Literaturliebhaber bei entsprechenden Vorschlägen wegen der Treue zum Original. Ebenso ist es bei interkulturellen Themen: Viele Deutschlehrer klagen über das Missverhältnis zwischen dem zu bewältigenden Literaturkanon und der realen Unterrichtszeit.

Die Konsequenz wäre m.E. ein Plädoyer für die Modifizierung und Ausweitung des Literaturkanons: Eine veränderte Blickrichtung auf Texte

durch Textaussagen erweiternde und modifizierende DaZ-orientierte Fragestellungen ist eine Möglichkeit. Die Einbeziehung von Migrantenliteratur und »Weltliteratur« unter Berücksichtigung der Schülerschaft und ihren Interessen und Bedingungen ist eine andere Möglichkeit des Umgangs mit literarischen Texten unter veränderten Bedingungen und Zusammensetzungen der heterogenen Schülerschaft.

Auch für die muttersprachliche Literaturdidaktik ist die Frage der Verständnisschwierigkeiten aus Gründen denkbarer Verweigerungen oder Leseabbrüche wichtig. Probleme können sich auf dem Gebiet der Semantik bei der Bedeutung des Einzelwortes, im Absatz oder Gesamttext ergeben. Es kann hierbei voraussehbare Verständnisschwierigkeiten geben, etwa bei mythologischen »Kodierungen«, Sub-Kodes oder gewissen Sinnbezirken eines wenig vertrauten Fachjargons. So wie es auch beim Rechtschreiben eine allgemeine Skala mit Wahrscheinlichkeiten von Fehlerdiagnosen gibt, zu der sich individuelle Fehler gesellen können, so wird auch immer eine bestimmte Quote von Verständnisschwierigkeiten bleiben, die der Unterrichtende nicht antizipieren kann (Schiefele & Stocker 1990, S.172).

Unterrichtsvorbereitung muss immer in dem Maße antizipierend sein, als sich mutmaßliche Schwierigkeiten im sprachlichen, begrifflichen oder metaphorischen Bereich vorab erkennen lassen.

Zur Auswahl von Texten

Bei der Auswahl geeigneter Texte für den Literaturunterricht geht es um folgende Fragestellungen:

Intention:

Was will ich mit diesem Text erreichen?

Repräsentanz:

Aus welchen Gründen eignet sich der Text im didaktischen »Mehreck« (Autor - Interpret - Text als Sprach- und Kunstwerk - Text und Realität - Text und Aktualität - landeskundliche Verifizierung oder Falsifizierung - Leser/Rezipient) für ein lernzielbewusstes didaktisch-methodisches Vorgehen?

Werden die Leseinteressen
der Zielgruppe genügend berücksichtigt?

Angemessenheit:

Ist der Text nach seinem Schwierigkeitsgrad eine Überforderung, Unterforderung oder aufgrund seiner sprachlichen wie inhaltlich-thematischen Beschaffenheit voraussichtlich angemessen?
(Dies ist vor allem in Bezug auf die Mischung zwischen DaM- und DaZ-Schülern in Regelklassen relevant.)

Lern- und Entwicklungspsychologie:

Sind die Texte geeignet, berechenbar und einschätzbar von der Kodierung (Wortschatz, Form, Struktur), vom Vorwissen der Lerner, von der Zusammensetzung der Zielgruppe aus gesehen?

Ansätze:

Welche Betrachtungsansätze bieten sich an? Linguistischer Ansatz, Frage des soziokulturellen Hintergrundes, informationstheoretischer Ansatz (kommunikativ, zeichentheoretisch auf der Grundlage der Landes- und Kulturkunde).

Einzelkriterien:

Fragen nach der Gattung oder dem literarischen Genre, nach der inhaltlichen Gestaltung, den semantischen Wertigkeiten, der Gliederung des Textes, der Wirkung auf den Leser.

Unterrichtsmethodische Aspekte:

Welche »Vorwagnahmen« (schwierige Wörter und Begriffe, Hintergrundwissen, Ergänzungen, Definitionen), welche Erläuterungen sind während des Unterrichts, welche zum Abschluss bzw. zwecks Weiterführung notwendig und wünschenswert?

Textverständnis als Ziel:

Muss die Verbesserung des Textverstehens im adaptiven Lesen liegen, kann man bereits zurückgreifen auf kritisch-kreatives Lesen,

lässt sich damit eine Ausweitung auf kreatives (mündliches oder schriftliches Vorgehen) erreichen?

Techniken der Textoptimierung:

Bieten sich Trainingsmöglichkeiten, verständlichkeitsfördernde Gestaltungstechniken, Beiträge zur Lesbarkeitsforschung (Schiefele & Stocker 1990, S.177f), zu selbst gesteuerten Lese- und Lern- bzw. Interpretationsstrategien?

Eine der wichtigsten Funktionen der Literatur ist (sicherlich nicht nur im fremdsprachlichen Unterricht) die Einladung zum offenen Dialog, ihre Vermittlerrolle als Reflexions- und Diskussionsanlass für den in unserer offenen, demokratischen und multikulturellen Gesellschaft notwendigen Meinungspluralismus sowie ihre Rolle bei der Vermittlung von Akzeptanz anderer Positionen. Gerade literarische Texte reflektieren in ihrer fiktionalen Modellierung in besonderem Maße zielkulturelle Mentalitäten, Normen und Werte und dabei gerade die oftmals verdeckten und schwer zu erfassenden *codes of behaviour*, welche bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Vordergrund stehen.

Literatur stellt lebensnahe Lernkontexte zur Verfügung, aber auch simulierte (Gegen-)welten, welche die Imagination beflügeln, zur Stellungnahme einladen und damit kommunikative Fertigkeiten fördern. Dafür müssen allerdings die lebensweltliche Erfahrung der Schüler und ihre Interessen sowie ihr sprachlicher und persönlicher Reifegrad berücksichtigt werden. Literatur fördert aber auch allgemein das Sprachgefühl, wenn Texte ausgesucht werden, die »ein prozessorientiertes, vertiefendes Sich-Einleben in eine andere Sprache« (Hellwig 2000, S.193) ermöglichen.

Leseförderungsmodell für einen Daz-orientierten Deutschunterricht in der Regelklasse der Sek I

Das folgende Leseförderungsmodell versteht sich als Synthese der hier skizzierten Überlegungen und Ergebnisse aus der Leseforschung und der DaM-, DaZ- und DaF-Literaturdidaktik:

Leseförderungsmodell auf der Grundlage literarischer Texte für Regelklassen der Sek I mit hohem Anteil von Lernenden nicht deutscher Herkunftssprache

Sprachdidaktik

DaM

- sprachintegrativer Ansatz
- systematische Spracharbeit anhand von literarischen Texten
- Sprachreflexion

DaZ

- systematische und aufgabenbestimmte Spracharbeit
- Sprachbetrachtung durch zweckmäßige Schreibaufgaben
- Lesestrategien

DaF

- Lese- und Texterschließungsstrategien
- Verfahren der Wortschatzarbeit, Textentlastung

Interkulturelle Sprachdidaktik

- Sprachbewusstsein
- Multiperspektivität
- Interkulturelle Kommunikation

Literaturdidaktik

DaM

- Methodenvielfalt: »textnahe« Lesarten und handlungs-/produktionsorientierte Unterrichtsverfahren

DaZ-Perspektive auf

- Kanonliteratur
- klassische und neue Jugendliteratur
- Migrationsliteratur
- Weltliteratur

DaF

- Methodenvielfalt: Einbezug kreativer und handlungsorientierter Verfahren

Interkulturelle Literaturdidaktik

- Literaturbewusstsein (Globalität literarischer Ereignisse)
- interkulturelle Lesart

- ▶ sprachintegrativ
- ▶ literaturgestützt
- ▶ DaZ-orientiert

Die verstärkte Betonung der sprachlichen Anteile bei der Erschließung von literarischen Texten unter Einbeziehung von Verfahren aus der DaF-, Sprach- und Literaturdidaktik führen zu einem DaZ-orientierten Deutschunterricht für die heterogene Regelklasse der Sek I.

Das sprachintegrative Prinzip verbindet die Teilbereiche Sprach- und Literaturdidaktik, hier fließen die auch im DaM-Unterricht systematisch zu verfolgende Spracharbeit, Sprachreflexion auf dem Hintergrund der DaZ-Lernergruppe aus dem DaZ-Bereich mit ein.

Elementar in diesem Zusammenhang ist eine stets parallel zu jedem Unterricht zu verfolgende Ausbildung und Erweiterung von Lese- und Texterschließungsstrategien, die den fachdidaktischen Teilbereichen der Fremdsprachen- und Muttersprachendidaktik entnommen wurden.

Die erweiterte Palette an literarischen Texten, auf deren Grundlage Textverständnis erzielt werden soll und die sich für diesen literaturgestützten Ansatz eignet, dient der Erweiterung der Schüler- und Lehrerperspektive: Es erfolgt die Betrachtung der Texte aus Sicht von Lehrer, muttersprachlichen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund. Ziel ist darüber hinaus ein Perspektivwechsel im Sinne interkulturellen Lernens. Texte aus der Kanonliteratur bieten sich hierfür ebenso an wie ausgewählte Werke der Jugend-, Welt- und Migrationsliteratur.

Neben der Textauswahl und der Didaktisierung unter Sprachlernschwerpunkten trägt das methodische Vorgehen entscheidend zum Ziel der Leseförderung bei. Durch die sinnvoll auf die Lernergruppe abgestimmte Progression und abwechslungsreiche Auswahl an Texterschließungsverfahren und -strategien entsteht eine Synthese aus DaF- und DaM-Literaturdidaktik, die der sich entwickelnden DaZ-Literaturdidaktik den Weg ebnet.

Verfahren aus der DaF-Sprachdidaktik wie z.B. aus dem Bereich der Wortschatzarbeit oder Textentlastung können den Schülern bei der ersten Textbegegnung und in weiteren Phasen einer tiefer gehenden Texterschließung Hilfen geben, ihre sprachliche Kompetenz und ihr Wissen erweitern und nicht zuletzt ihre Motivation bzw. den »Leseatem« aufrechterhalten. Emotionale und motivationale Anforderungen an ein Leseförderungsmodell werden somit ebenfalls berücksichtigt.

Angestrebt werden sollte immer ein gemeinsames Lernen von DaM- und DaZ-Schülern, also ein erweitertes Konzept, welches in seiner Grundidee

an Pommerins »handlungsorientierend integrierenden Deutschunterricht« erinnert (Pommerin 1980, S.50f).

Verfahren aus der DaF-Sprachdidaktik, wie z.B. aus dem Bereich der Wortschatzarbeit oder Textentlastung geben allen Schülern und Schülerinnen bei der ersten Textbegegnung und in weiteren Phasen einer tiefer gehenden Texterschließung Hilfen, erweitern ihre sprachliche Kompetenz und ihr Wissen und halten nicht zuletzt ihre Motivation bzw. ihren »Leseatem« aufrecht. Emotionale und motivationale Anforderungen an ein Leseförderungsmodell werden somit ebenfalls berücksichtigt (konkrete Beispiele in Form eines möglichen Text- und Aufgabenapparates ausführlich bei Dohrn 2006, Anhang).

Das hier skizzierte Leseförderungsmodell kann einen positiven Beitrag zu der Debatte um Lesekompetenz und -förderung im DaZ-Bereich leisten. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass es als stringentes Unterrichtsprinzip umgesetzt wird und nicht nur als eine methodisch-didaktische Abwechslung im »normalen« Deutschunterricht der Sek I inmitten der bunten Methodenlandschaft Schule betrachtet wird.

Literatur

- Deutsches PISA Konsortium (Hg.) (2000). Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dohrn, A. (2006). Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Frankfurt/M.: Lang.
- Hellwig, K. (2000). Anfänge englischen Literaturunterrichts. Frankfurt/M.: Lang.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006). Bildung in Deutschland - Ein indikationsgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Menzel, W. (2002). Lesen lernen dauert ein Leben lang. In Praxis Deutsch 176, 20-24.
- Müller, A. (2000). Sachtexte lesen und verstehen. Bedeutung des Lesens und Verstehens. In Lernchancen 13, 4-12.
- Pommerin, U. (1980). Handlungsorientierter Sprachunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern der sogenannten Regelklasse. In Deutsch lernen 1, 46.
- Schiefele, H. & Stocker, K. (1990). Literaturinteresse. Ansätze einer Literaturdidaktik. Weinheim/Basel: Beltz.



Wie eine bilinguale Lehrerin tabuisierte Themen in den Unterricht einbringt

Helga Kansy

Language Arts beschreibt im englischen Sprachraum die Unterrichtsfächer, die mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun haben. Da es in der deutschen Sprache keine passende Übersetzung gibt, habe ich mich entschlossen, diesen Ausdruck beizubehalten.

Es ist der erste Tag meiner Language Arts Klasse. Ich gehe ins Klassenzimmer, und Studenten und Studentinnen sind damit beschäftigt, Ihre Plätze zu finden. Small Talk des amerikanischen Universitätslebens liegt in der Luft. »Wie war dein Sommer?« - »Noch zwei weitere Kurse und ich bin Referendarin.« - »Habt ihr ein Textbuch für diesen Kurs im Buchladen gesehen? Ich nicht.« Ich tue, als ob ich all diese Kommentare nicht gehört habe, und packe weiter meine Language Arts Materialien, den Kursstundenplan, ein ganzes Sortiment an Büchern aus, und schreibe die Kursnummer und meinen Namen an die Tafel. »Mein Name ist Helga Kansy und ich soll diesen Kurs unterrichten.« Lächelnde Gesichter und Gespräche verschwinden und verstummen. Es herrscht Schweigen. Alle Ohren sind gespitzt. Ein Hauch von Verwunderung und Verwirrung überkommt die Schar der Studenten und Studentinnen, und ich bin an der Reihe. Ich schaue mich um, sage nichts und warte. Einige Studenten rutschen auf ihren Stühlen hin und her, andere können das Schweigen nicht mehr aushalten. »Sind Sie sicher, dass sie eingeteilt wurden, diesen Language Arts Kurs zu unterrichten? Sie haben einen Akzent!« Eine andere Stimme unterbricht. »Mensch, die kommt nicht hier aus der Gegend.« Ich versuche immer noch, mich nicht an der Unterhaltung zu beteiligen. Und eine dritte Stimme fragt weiter: »Kommen Sie aus Deutschland?« Nun bin ich an der Reihe, etwas zu sagen. »So, Sie alle denken, ich habe einen Akzent. Kann es sein, dass wir alle mit Akzent sprechen?« Dann wende ich mich zu der Person, die dachte, ich komme aus Deutschland und frage: »Warum denken Sie, dass ich aus Deutschland komme?« - »Ich war in

Deutschland stationiert und Sie klingen genau wie meine Vermieterin.« Diese Szene wiederholt sich jedes Semester aufs Neue. In dem Augenblick, in dem ich meinen Mund öffne, verursacht mein Akzent Beunruhigung, Unwohl sein, vielleicht sogar Diskriminierung und Feindseligkeit. Da ich Linguistik, Völkerkunde, Kommunikation und multikulturelle Erziehung studiert habe, sehe ich mich herausgefordert, solch einen Vorfall in einen lehrreichen Moment zu verwandeln.

Eines meiner persönlichen Ziele für diese Klasse ist es, Studenten und Studentinnen dieses Kurses zu verstehen helfen, dass Respekt für linguistische und kulturelle Vielfalt in einem Language Arts Kurs als die natürlichste Sache angesehen werden sollte. Politisch vorgeschriebene Mandate, multikulturelle Belange im Unterricht miteinzubeziehen, haben eher Angst vor und Ablehnung gegenüber multikulturellen Ideen hervorgebracht, und oft ignoriert, was wahrer Respekt für Vielfalt eigentlich ist. Als zweisprachige Person kann ich mich auf verschiedene Weisen und für viele verschiedene Zwecke zwischen zwei Sprachen und Kulturen hin und her begeben. Mein Unterrichten eines Language Arts Kurses wird da keine Ausnahme sein, selbst wenn ich nur Englisch als Unterrichtssprache anwende. Bin ich wegen meines ausländischen Akzentes weniger qualifiziert, einen auf Englisch abgehaltenen Language Arts zu unterrichten? Oder kann ich die Studierenden dazu einladen, Sprachen- und Kulturenvielfalt innerhalb des Englischen kennenzulernen?

Was verbirgt sich hinter einem Akzent?

Warum habe scheinbar nur ich einen Akzent? Und warum denken die meisten Studenten und Studentinnen, dass es immer die anderen sind, die einen Akzent haben, aber nie sie selbst? Ich möchte den Kursteilnehmer/innen zu einem komplexen Verständnis verhelfen, d.h., sie sollen lernen, Dinge in ihrem Kontext zu verstehen. Um klar zu machen, dass wir alle Akzente haben, bitte ich Sie, sich einzeln vorzustellen. Die Vereinigten Staaten von Amerika sind ein großes Land und die Menschen sind ständig am Umziehen. Immer leben und arbeiten Menschen verschiedenster Herkunft und mit unterschiedlichsten Akzenten zusammen. Im Unterricht ist das nicht anders. Als sich die Kursteilnehmer/innen vorstellen, wo sie herkommen und dabei bemerken, dass andere auch aus ihrer Gegend kommen, lächeln sie überglücklich. Eine

Art Kameradschaft begleitet das Vorstellungsgeschehen und bejubelt die verschiedenen - und doch wieder gemeinsamen - Akzente. Diese neuen Einsichten werden zum großen Aha-Erlebnis. Wir alle haben Akzente. Ich verspreche den Studenten und Studentinnen, dass wir das Thema Akzent das ganze Semester hindurch besprechen werden. In der Tat werden wir dieses Thema weiter »akzentuieren«.

Englisch als erste Fremdsprache lernen

Wenn es eine Sache gibt, die ich als Nichtmuttersprachlerin des Englischen beim Unterrichten des englischen Language Arts gelernt habe, dann ist es Risiko einzugehen und meine eigene Sprachreise im Kurs mit einzubringen. Ich habe das deutsche Schulwesen als Gymnasiastin durchlaufen müssen und hatte deshalb keine Wahl: ich musste Englisch in der fünften Klasse als erste Fremdsprache lernen. Es war mir nie in den Sinn gekommen, dies als Last anzusehen. Im Gegenteil, Kenntnisse einer weiteren Sprache würden es mir ermöglichen, mit noch mehr Menschen zu kommunizieren. Viele Länder Europas sind so klein, man muss nicht weit reisen, um schnell mit anderen Ländern und Sitten in Kontakt zu kommen und verschiedene Akzente und/oder Sprachen zu erleben. Da Deutsch meine Muttersprache ist und ich Englisch als erste Fremdsprache gelernt habe, werde ich Englisch immer mit ausländischem Akzent sprechen. Englisch wird in vielen Ländern auf der Welt als erste Fremdsprache angeboten und unterstreicht damit die Wichtigkeit, die die englische Sprache in der globalen Gemeinschaft einnimmt. Doch es gibt noch weitere Gründe, warum mein Englisch anders klingt. Auf dem deutschen Gymnasium wurde uns British Oxford Englisch beigebracht. Amerikanisches Englisch hatte noch einen niederen Status und war weniger akzeptiert. Nun, da ich schon längere Zeit in den USA verbracht habe, hat sich auch mein Akzent verändert. Wie viele Akzente habe ich eigentlich? Das kommt ganz darauf an.

Wenn ich den Studenten und Studentinnen davon erzähle, wie und warum ich Englisch lernte, möchte ich Ihnen mehr über meine eigenen Erfahrungen berichten und Ihnen helfen, die moderne Gesellschaft in ihrer sprachlichen und kulturellen Komplexität und Vielfalt zu verstehen. Ich lernte Englisch als Fremdsprache und so geht es Millionen Menschen auf der ganzen Welt. Großbritannien war einst eine Weltmacht und eroberte viele Länder.

Jede Eroberung hinterließ Spuren. Als herrschende Macht führte Großbritannien Englisch als Sprache des Unterrichtens und der Kommunikation in allen Kolonien und Protektoraten ein. So verbreitete sich Englisch auf der ganzen Welt und es entwickelten sich dabei weitere Sprachvariationen.

Könnte es sein, dass es auch englische Akzente gibt? Beim Vorstellen in der Klasse wurden wir schon auf einige amerikanische Akzente aufmerksam gemacht. Und es gibt auf der ganzen Welt sehr viele Gegenden, in denen Englisch gesprochen wurde oder wird. Es gibt britisches Englisch, australisches Englisch, in Indien gesprochenes Englisch und die vielen Variationen in Südafrika, Kanada, Neuseeland, um nur die wichtigsten Hauptgebiete des früheren »British Empire« zu erwähnen. Was hat all dieses mit dem Unterrichten vom englischen Language Arts zu tun? Alles oder gar nichts. Doch wer sich ernsthaft für ein Unterrichten mit Respekt für linguistische und kulturelle Vielfalt interessiert, der akzeptiert Language Arts als den natürlichsten Ursprung hierfür. Unglücklicherweise sieht die Realität ganz anders aus: Sprachen- und Kulturenvielfalt werden weder im Language Arts Unterricht noch im fachübergreifenden Lehrplan miteinbezogen. Die Mehrheit der Studenten und Studentinnen kennt das typische Language Arts Programm, das aus Phonetik, grammatischen Drillübungen und der Zerlegung von Sätzen besteht. Innerhalb dieses Rahmens gibt es wenig Spielraum, Vielfalt zu verstehen und zu respektieren, da Sprache nur als Bruchstücke oder als statisches und mechanisches Phänomen, losgelöst vom sozialen und kulturellen Kontext, verstanden wird. Dieses verfälschte Sprachbild ist für jede, die linguistische und völkerkundliche Sprachaspekte erforscht hat, in höchstem Maße inakzeptabel. Nichtsdestotrotz unterrichten die meisten Lehrerbildungsprogramme weiterhin aus dieser höchst engstirnigen Perspektive Sprache als abstraktes und losgelöstes Objekt. Selbst große Fortschritte und wissenschaftliche Durchbrüche im Bereich des Spracherwerbs haben in der Lehrerbildung nicht die ersehnten Änderungen erzielt.

Wenn linguistische und völkerkundliche Sprachansichten zur Rettung geholt werden

Meine Ausbildung in Linguistik und Völkerkunde hat es mir leicht gemacht, jede mechanische, statische und vereinfachte Sprachansicht vehement zu

verneinen. Jede Sprache ist ein komplexes, dynamisches und sich immer änderndes System. Sprache ist das machtvollste Werkzeug der Menschen und unterscheidet sie von allen anderen Lebewesen. Sprache ermöglicht uns Menschen, die Welt zu benennen und zu kategorisieren, unsere Gedanken und Gefühle anderen mitzuteilen und zu kommunizieren. Sprache verwandelt uns in soziale Wesen, Mitglieder einer Gemeinschaft. Als eine Gemeinschaft haben wir gemeinsame Werte, die in den einzigartigen linguistischen und kulturellen Charakteristiken zum Ausdruck kommen. Akzente sind nur eines vieler Beispiele, die auf die Wechselbeziehung zwischen Sprache, Kultur und Identität hinweisen: Sie markieren auf besondere Weise die Mitgliedschaft der Menschen in einer bestimmten Sprachgemeinschaft.

Aus linguistischer Sicht sind alle Sprachen gleichwertig: d.h., sie besitzen Grammatik, Phonetik, Syntax und Semantik und all die Sprachteile, die sie als Sprache definieren. Sprache wird für verschiedene Zwecke und auf verschiedene Weisen benützt. Einige Sprachen basieren auf der Tradition einer Schriftsprache und andere gehören einer mündlichen Überlieferung an, aber sie sind alle gleichwertige Sprachen. Jede Sprache besitzt Vielfalt, da Sprachvariationen immer aus verschiedenen Gründen und für verschiedene Zwecke genutzt werden. Zum Beispiel unterscheidet sich der Sprachgebrauch im Gottesdienst von dem eines informellen Gesprächs auf der Straße. Wenn der Language Arts Unterricht den Studenten und Studentinnen den Sprachgebrauch für unser tägliches Leben beibringen soll, mit all seinen vielen verschiedenen Variationen und für viele verschiedene Zwecke, wie kann man dann nicht Sprachen- und Kulturenvielfalt betonen?

Auch wenn aus linguistischer Sicht alle Sprachen gleichwertig sind, bewerten manche Menschen manchmal dieselbe Sprache anders ausgesprochen als komisch und weniger akzeptabel. Es sind vor allem Akzente, die mit Bewertungen und starken Emotionen bombardiert werden.

Aus völkerkundlicher Sicht ist Sprache eines der wichtigsten Fenster in die Kultur. Was auch immer eine Sprachgemeinschaft in ihrer Lebensweise schätzt, ist in ihrem Sprachgebrauch wiedergegeben. D.h., jede Sprache besitzt auch einen einzigartigen Wortschatz und Konzepte, die oft nur schwer in andere Sprachen übersetzt werden können. Oder, eine Sprache leiht sich Wörter aus anderen Sprachen und baut sie in ihr eigenes Sprachrepertoire ein. Coca-Cola und Computersprache haben, zum Beispiel, ihren Weg in viele

Sprachen auf der ganzen Welt gemacht. Englisch hat sehr viel von anderen Sprachen übernommen. Die deutsche Sprache lieferte, unter anderem, Kindergarten, Gestalt, Blitz, Leitmotiv, Weltanschauung, um nur einen ganz kleinen Bruchteil der fremden Elemente in der englischen Sprache zu nennen.

Versteckte Emotionen bei Sprache und Akzenten

Es ist Zeit, zu den emotionalen Reaktionen meiner Studenten und Studentinnen auf meinen ausländischen Akzent zurückzukommen. Auch wenn Sie höflich waren, den deutschen Akzent nicht als Naziakzent laut zu betiteln, machen viele Leute diese Verbindung. Wir Deutschen, die nach dem Zweiten Weltkrieg geboren wurden, werden ständig mit dieser unmenschlichen Zeit des Dritten Reiches in Verbindung gebracht und mit Nazis gleichgestellt. Keine schöne Last, die uns da die Geschichte mitgegeben hat.

Wenn wir alle Akzente haben, die solche Emotionen hervorrufen können, dann sollte sich die Ausbildung unbedingt mehr damit beschäftigen. Lehrer/innen des Language Arts, die etwas über Spracherwerb wissen, können helfen zu erklären, warum Leute Akzente haben und wie man Vielfalt auch schon im Klassenzimmer respektieren könnte. Mit großer Wahrscheinlichkeit ist es nicht nur der Akzent, auf den man herunterschaut, den man belächelt, sondern auch die Kinder selbst, inklusive ihrer Sprachen und Kulturen. Tatsache ist, dass die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die nicht englisch sprechend in die amerikanische Schule kommen, am schnellsten wächst. Deswegen ist es mir auch so wichtig, meine eigenen Erfahrungen im Unterricht zu erzählen und auch jede Möglichkeit Sprachenvielfalt zu betonen und emotionale Abwertungen anderer Sprachvarianten laut und deutlich zu kritisieren.

Die risikoreichste Herausforderung:

Die Diskussion von tabuisierten Themen

Vielen Grundschullehrern und -lehrerinnen widerstrebt es, heiß umstrittene Themen, wie Diskriminierung oder Rassismus in ihren Klassenzimmern einzuführen und zu besprechen. Sie denken, dass Kinder zu jung sind, um diese Themen handhaben zu können. Ich persönlich lehne dies völlig ab und frage dann immer diese Lehrer/innen, ob Sie auch immer das Fernsehen und alle

anderen Medien abschalten, sobald Brutalität und Vulgarität gezeigt werden. Ich wollte Beispiel geben und tabuisierte Themen im Kurs anhand eines literaturbasierten Lehrplans besprechen. Mein deutscher Akzent machte deswegen eine Diskussion des Holocaust zwingend.

Bilderbücher und Vorlesen waren wichtige Teile der Klassenzimmer-rituale. Als Einführung in die Holocaustthematik las ich das Buch von Abells (1986) *Children we remember*. (Kinder, an die wir uns erinnern.) Das Buch hat wenig und einfachen Text, doch die schwarz-weißen Fotografien sind umso eindrucksvoller. Nach langer Pause melden sich wenige Studentinnen zu Wort: »Das Buch ist hochinteressant, aber ich würde es nicht in meinem Unterricht verwenden.« Gute Bücher müssen ein glückliches Ende haben. Ich höre zu und frage: »Warum eigentlich? Und ist dies wirklich der Fall?« Das Buch löst jedes Semester aufs Neue eine emotionale Lawine aus; und ich entdecke ein Muster: diejenigen Studenten und Studentinnen, die in ihrem Leben wenig außer Textbüchern und schulverpflichtenden Aufgaben gelesen haben, widersetzen sich eher, tabuisierte Themen im Unterricht zu besprechen als diejenigen, die sehr belesen sind. Das gleiche Muster galt für die Besprechung der Autobiografie von Appleman-Jurman (1988) *Alicia. My story*.

Auf dem Weg in mein Büro und zu meiner Sprechstunde kreisten viele Gedanken durch meinen Kopf. Warum fühlen sich so viele Lehrer und Lehrerinnen so unwohl, schwierige Themen zu besprechen? Natürlich gibt es persönliche Unterschiede. Der einen mag dies leichter fallen als einer anderen. Aber, haben wir als Lehrende nicht die Verpflichtung unsere Schüler und Schülerinnen so vorzubereiten, dass sie in ihrer Gesellschaft zurechtkommen und über Geschichte und deren Auswirkungen auf die Gegenwart Bescheid wissen? Bin ich zu weit gegangen? War ich zu persönlich? Risiko auf sich nehmen bedeutet auch verwundbar zu sein. Ich war gerade dabei, mir einige Notizen für die nächste Unterrichtsstunde zu machen, als es an der Tür klopfte und Sarah hereinkam. Sie war sehr nervös und wollte sicher gehen, dass die Tür hinter ihr zu war. Ich bemerkte, dass sie mit mir etwas ganz Wichtiges besprechen wollte. »Sie sagten doch zu Anfang des Semesters, dass wir auch in unseren Aufgaben sehr vertraulich auf Sie zukommen könnten.« Ich nickte, »Alles ist immer höchstvertraulich.« - »Also, ich wollte Ihnen nur mitteilen, dass ich das Buch *Alicia, my story* schon durchgelesen habe. Mein Mann war sehr erstaunt, dass wir so etwas im Kurs lesen, und dass vor allem Sie,

als Deutsche, den Holocaust besprechen. Sie müssen nämlich wissen, mein Mann ist Holocaustüberlebender und hat bis jetzt nie darüber gesprochen. Nun hat er auch *Alicia* gelesen und wir fangen an, über seine Vergangenheit zu sprechen. Ich kann Ihnen nicht sagen, was dies für mich bedeutet.« - Ich bin absolut sprachlos und bevor ich ihr noch für Ihr Vertrauen danken kann, steht sie auf, verlässt mein Büro und macht die Tür leise hinter sich zu. Die versteckte Macht der Bücher, uns menschlicher zu machen und uns gegenseitig näher zu bringen. Vielleicht ist es ja gerade das Geheimnis der Bücher mit tabuisierten Themen ... Ich war sehr gespannt, was die Diskussion von *Alicia. My story* im Unterricht bringen würde.

Was können wir von tabuisierten Themen lernen:

Respekt und Menschlichkeit

Wir diskutierten die Bücher zuerst in kleinen Gruppen von vier bis fünf Personen und teilten dann unsere Erfahrungen der ganzen Klasse mit. In jeder Kleingruppe waren die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ganz bei der Sache, sehr engagiert und wollten wissen, was die anderen über das Buch dachten. Selbst die, die anfangs große Bedenken hatten, waren mit Leib und Seele dabei. Was haben wir gelernt? Viel über uns selbst. Und: Dass es völlig natürlich und normal ist, über Bücher auch emotional zu werden und sich darüber lange zu unterhalten. Authentische Bücher ermöglichen uns mit einer Selbstverständlichkeit verschiedene Perspektiven der Geschichte zu sehen und sich der menschlichen, meist vernachlässigten Seite unserer Existenz, zu widmen.

Bücher besitzen auf verschiedene Weise Macht. Vielleicht gehört es zu ihren besten Stärken, uneingeschränkt zur »großen Unterhaltung einzuladen« (*Grand Conversation*, Peterson & Eeds 1990), die keine Grenzen kennen. Für unsere Diskussion von *Alicia. My story*, bedeutete dies eine Aufteilung in folgende Interessens- und Expertengruppen: Eine Gruppe suchte nach Wörtern, die vom Hebräischen, Jiddischen oder Deutschen abgeleitet werden konnten. Eine andere überlegte sich verschiedene Textsetthemen (Zusammenstellung von Büchern nach bestimmten Gesichtspunkten), die den Holocaust besprachen. Zum Beispiel, Autobiographien von Holocaust Überlebenden (Weisman Klein 1957). Oder, Bilderbücher, die den Holocaust auf irgendeine Art und Weise zum Thema hatten (Bunting 1993, Lowry 1989).

Wieder andere suchten Bücher zusammen, die den Holocaust auf sehr diskrete oder indirekte Weise ansprechen (Magoriam 1981).

Eine der persönlichen *text sets* wurde von den jüdischen Kursteilnehmern und Teilnehmerinnen erarbeitet. Inzwischen fühlten sie sich in unserer Klassengemeinschaft so wohl, dass sie gerne über ihre jüdische Herkunft sprachen. Auch sie kannten das Gefühl, dass dies nicht immer selbstverständlich war oder ihnen leicht gefallen ist. In ihrer Recherche suchten sie Bücher über jüdische Kultur (Chaikin 1986; Himmelstein 1990; Schwartz 1989; Finkelstein 1989). Am meisten überrascht war die Gruppe, die Polaccos Buch *Mrs. Katz und Tush* (1992) besprach. Keine von Ihnen hatte je daran gedacht, Gemeinsamkeiten der jüdischen und afroamerikanischen Geschichte zu suchen. Auch wenn die Themen Holocaust und Sklaverei an sich sehr deprimierende Themen sind, müssen ihre Diskussionen nicht immer auf einer traurigen Note enden. Im Gegenteil, unsere vielen Diskussionen über Bücher verhalfen den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen, auch immer mehr eine Inspiration zu spüren, und all jene in höchstem Maße zu bewundern, die solches Leiden erfahren mussten, überlebten und sich zum Ziel gemacht hatten, über diese unsagbaren Erfahrungen zu schreiben und ihrer Seite der Geschichte Gehör zu verschaffen.

Dies sind nur ein paar wenige Beispiele, wie ich meinen deutschen Akzent als Sprungbrett benutzte, um das Thema Holocaust anhand von Büchern und als Leitfaden im Kurs miteinzubeziehen. Mit Büchern ist es so einfach und natürlich, Geschichte und Language Arts zu verbinden. Genauso einfach ist es, einen integrierten Lehrplan, der Respekt für kulturelle Vielfalt zeigt, zu entwickeln.

Um das Thema Spracherwerb und Vielfalt von einer ganz anderen Seite zu beleuchten, entschloss ich mich, eine Lehrstunde nur auf Deutsch abzuhalten. D.h., ich sprach nur Deutsch und begann den Unterricht mit einer Vorlesung über die deutsche Philosophie, die mit schwierigen deutschen Wörtern gespickt war. Dann teilte ich verschiedene Bücher auf Deutsch aus, so dass Gruppen von 4 bis 5 Studierenden daran arbeiten sollten. Eine Gruppe bekam deutsche Bilderbücher. Eine andere erhielt Geschichten ohne Bilder. Und die nächste Gruppe bekam Auszüge philosophischer Abhandlungen. Ich stellte mich stur und ließ den Emotionen der Studierenden freien Lauf. Nach zwanzig Minuten teilte ich einen Deutstest aus. Nun war der Geduldsfaden

einiger am Ende. »Was soll das Ganze?« - »Das ist doch höchst unfair.« - »Ich versteh doch überhaupt nichts!« »Jetzt bin ich aber sehr genervt.«

Als die emotionalen Ausbrüche nachließen, ergriff ich das Wort, nun wieder auf Englisch. »Willkommen in einem multikulturellen Klassenzimmer. Haben Sie sich schon einmal überlegt, wie viele ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler in ihre Klasse kommen werden und kein Wort der Unterrichtssprache verstehen? Laut Statistik ist dies die am schnellsten wachsende Schülergruppe in den USA: Deswegen sollten wir alle, vor allem Sie im Language Arts Unterricht, an linguistische und kulturelle Vielfalt denken.« Es herrschte absolute Stille. Susie meldete sich dann zu Wort. »Dies war das erste Mal in meinem Leben dass ich in einer Situation war, in der ich die Sprache überhaupt nicht verstanden habe. Ich muss auch ehrlich zugeben, ich habe auch noch nie daran gedacht, was es bedeutet, in eine Schule gehen zu müssen, deren Unterrichtssprache ich nicht kenne.« Nun hörte ich viele Stimmen. »Mir ging es genau gleich!« Natasha war noch immer damit beschäftigt, in den deutschen Texten zu lesen. »Das ist ja interessant. Es gibt da einige Wörter, die dem Englischen sehr ähnlich sind. Das rate ich mal. Wie zum Beispiel *Haus*, *Maus*, *Kindergarten* oder *und*.«

Ich war schnell zur Stelle, um auf Natashas Äußerung einzugehen und erklärte den Studierenden, dass Englisch und Deutsch verwandt sind und einer Sprachfamilie, nämlich dem Indogermanischen, angehören. Altdeutsch ist sogar mit dem Altenglisch näher verwandt und daher ähnlicher, wie Altdeutsch und Neudeutsch oder Altenglisch und Neuenglisch. Das Semester neigte sich dem Ende zu und nun galt es noch, die große Hausarbeit »das Meisterwerk« zu beenden. Seit Anfang des Semesters hatten die Studierenden die Aufgabenstellung: »Schreiben sie etwas, was sie schon immer schreiben wollten, und das Ihnen persönlich sehr wichtig und bedeutend ist. Produzieren Sie die beste Qualität, die sie zustande bekommen.« Ich hatte die Aufgabestellung bewusst so offen formuliert und war während des Semesters nicht bereit, auch nur eine weitere Anweisung zu geben. Anfangs waren die Studierenden völlig außer sich und wollten unbedingt wissen, was sie genau machen sollten, was ich denn hören wollte, und was sie alles mit berücksichtigen müssten, um eine gute Note zu produzieren. Meine Antwort war immer dieselbe: »Ich lade sie hiermit herzlich ein, einmal genau das zu schreiben, was für sie wichtig ist.« Ich könne dies nicht wissen und entscheiden.

Alle Studierenden mussten sich bei mir regelmäßig melden und über den Fortschritt ihrer Meisterwerke berichten. Eine schriftliche Version war Pflicht. Ob sie ihre Werke auch in der Klasse vorstellen und vorlesen würden, war allerdings freiwillig.

Ich war sehr gespannt ob überhaupt jemand sein oder ihr Meisterwerk in der Klasse präsentieren würde. Sicherheitshalber hatte ich noch eine Kursstunde vorbereitet, die die Vielfalt der englischen Sprache noch vertiefen würde.

Das große Finale:

Die Repräsentation der Meisterwerke

Meine Bedenken waren völlig überflüssig, es gab viele Freiwillige, die ihre Meisterwerke vorstellen wollten. Und wer wollte unbedingt als Erste dran sein? Sarah! Sarah hatte ihr allererstes Gedicht geschrieben. Es handelte von Hitler. Mark hatte darüber geschrieben, wie im Men Foxs Buch (1984) *Wilfrid Gordon MacDonald Partridge* die Marionette ihn an seine Zeit in Vietnam erinnerte, als er in einer zerstörten Hütte ein weinendes Mädchen neben einer Marionette vorfand. Antonia erzählte von ihren Großeltern und wie diese aus Mexiko geflohen waren und in den USA Ungerechtigkeit und Diskriminierung erfuhren. Sie war nun die erste Frau ihrer Familie, die studieren durfte. Natasha hatte ihre 92-jährige Großmutter angeschrieben und nachgefragt, wie sie seit über 30 Jahren in den USA leben kann, ohne auch nur ein Wort Englisch zu können, und nur mit Jiddisch durchkam. Frank hatte Bilderbücher mit dem Thema Indianer zusammengestellt, die die Vielfalt und Unterschiede der Indianer untereinander hervorhob. Und Alicia, die einzige Afroamerikanerin im Kurs, hatte Themen und Autoren aus der afroamerikanischen Kultur und Geschichte gesammelt.

Wir waren alle von der Qualität der Meisterwerke sehr angetan. Ich war mir absolut sicher, dass dies die beste Qualität war, die sie je in eine Hausarbeit gesteckt hatten. Das konnten wir alle spüren. Ich wollte nicht viel sagen, sondern das Semester zu einem Schluss bringen und schrieb an die Tafel, die vier Ls, die uns das ganze Semester begleitet und beschäftigt hatten: Language, learning, literature, loving it. Noch einmal lud ich die Studierenden dazu ein, darüber nachzudenken, wo wir gemeinsam zu Anfang des Semesters angefangen hatten und wie weit sie gekommen waren. Ich

bedankte mich, dass sie meiner Einladung zu einer alternativen Betrachtung von Sprache aus linguistischer und kultureller Sicht gefolgt waren. Sprache und Sprachvariationen können und müssen im Zentrum eines wahrlich auf Respekt und Vielfalt ausgerichteten Lehrplans stehen. Mögen sie dies nie vergessen, auch wenn sie gezwungen werden, ihre Schüler durch standardisierte Tests zu Nummern zu machen und die menschliche Komponente beim Lernen und Unterrichten ad acta zu legen.

Alicia meldete sich und hielt ein kleines Geschenk in ihren Händen. »Das ist von uns allen. Vielen Dank für eine alternative Lehrweise und dass Sie uns in die Welt der Literatur eingeführt haben. Sie können es mit und ohne Akzent lesen.« Alle lachten und ich freute mich sehr, dass sie meiner Einladung eines alternativen Lernplans gefolgt waren.

Auf meinem Weg zum Büro machte ich mir große Vorwürfe, ob ich oft zu weit gegangen war, Risiko einzugehen, Verwundbarkeit zu zeigen und aus meinen eigenen Erfahrungen auf dem Weg zur Zweitsprachigkeit zu berichten. Ich hatte die Studierenden aus ihrer Reserve gelockt und sie auf emotionaler Ebene angesprochen, als ich Ihnen am Beispiel meines Akzentes das Leben hinter einem Akzent schilderte. Doch all dies ist meiner Meinung nach nötig, um Respekt für Vielfalt und multikulturelles Bewusstsein beim Unterrichten von Sprache zu fördern. Als ich die Bürotür öffnete, sah ich eine Notiz. »Viele Grüße von meinem Mann. Er möchte sie kennen lernen. Wir werden im Sommer in Israel sein, sind aber für die hohen Feiertage wieder da. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Rosh Hashanah bei uns mitfeiern.« Sarah.

Dedication: To Sarah and her family; / to my teachers and mentors / who welcomed me into the world of literature: / Dr. Mary Ann Eeds; Dr. Sarah Hudelson and Dr. Ralph Peterson; / and in memoriam, / to a master elementary teacher who brought books / to life in her classroom with her heart and soul and spirit: / to Susan Spear.

Literatur

- Abells, C.B. (1986). *The Children we remember*. New York: Greenwillow Books.
- Appleman-Jurman, A. (1988). *Alicia. My Story*. New York: A Bantam Book.
- Buber, M. (1953) (seventh reprinting 1986). *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Schneider.
- Buber, M. (1965) (sixth reprinting 1992). *Das Dialogische Prinzip*. Gerlingen: Schneider.
- Bunting, E. (1993). *Terrible Things. An Allegory of the Holocaust*. Philadelphia: Jewish Publication Society.

- Chaikin, M. (1986). *Sound the shotar*. New York: Clarion Books.
- Finkelstein, N. H. (1989). *The other 1492. Jewish settlement in the new world*. New York: Charles Scribner's Sons Book for Young Readers.
- Fox, M. (1984). *Wilfrid Gordon MacDonald Partridge*. Australia: Omnibus Book.
- Fox, M. (1993). *Radical Reflections. Passionate Poinions on Teaching, Learning, and Living*. New York: Harvest Original.
- Frost, R. (1988). *Birches*. New York: Henry Holt.
- Gandhi, M.K. (1958). *Evil wrought by the English medium*. Ahmedabad: Navajivan Publishing House.
- Goodman, K.S. (1986). *What's whole in whole language?* New York: Scholastic Inc.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Himelstein, S. (1990). *The Jewish primer*. New York: Facts on File, Inc.
- Hofmann, E. (1989). *Lost in translation*. New York: Penguin Books.
- Knobloch, H. (1987). *Herr Moses in Berlin*. Berlin: Das Arsenal.
- Kuskin, K (1987). *Jerusalem, shining still*. New York: A Charlotte Zolotow Book.
- Little, J. (1986). *Hey world, here I am*. Toronto: Kids Can Press Ltd.
- Lionni, L. (1968). *The alphabet tree*. New York: Alfred Knopf, Inc.
- Lionni, L. (1986). [Übersetzt bei Fredrik Vahle] *Der Buchstabenbaum*. Köln: Middlehauve.
- Lowry, L. (1989). *Number the stars*. New York: Dell Publishing.
- Kupferberg, H. (1972). *The Mendelssohns. Three Generations of Genius*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Magoriam, M. (1981). *Good night, Mr. Tom*. New York: Harper & Row, Publisher, Inc.
- Mandelbaum, D. (Ed.). (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. New York: MacMillan.
- Peterson, R., & Eeds, M. (1990). *Grand conversations*: New York: Scholastic, Inc.
- Polacco, P. (1992). *Mrs. Katz and Tush*. New York: Dell Publishing.
- Rosen, M. (1992). *Elijah's angel*. Orlando, FL: Harcourt Brace Javanovich, Publishers.
- Schwartz, L. S. (1989). *The four questions*. New York: Penguin Books.
- Sendak, M. (1963). *Where the wild things are*. New York: Harper & Row.
- Sendak, M. (1995) [Übers. bei Claudia Schmölders]. *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes.
- Sussman, S. (1983). *There's no such thing as a Chanukah bush*, Sandy Goldstein. Morton Groves, IL: Albert Whitman & Company.
- Weissman Klein, G. (1957). *All but my life*. New York: Hill and Wang.
- Wells, G. (1988). *The meaning makers*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Yolen, J. (1988). *The devil's arithmetic*. New York: A Puffin Book.
- Yolen, J. (1966). *O Jerusalem*. Singapore: Tien Wah Press.



Eine Sprache - zwei Sprachen - drei Sprachen - keine Sprache ...

Zur Situation hörgeschädigter Kinder mit Migrationshintergrund

Anja Wildemann

Einleitung

Die real gelebte Bi- bzw. Plurilingualität hörgeschädigter Schüler/innen mit Migrationshintergrund wurde bislang weder systematisch erfasst noch untersucht. Trotz des Anstiegs an Schüler/innen mit Migrationshintergrund an den Schulen für Hörgeschädigte und des (Hamburger) Versuchs, Sprachförderung an der Schule für Hörgeschädigte zu realisieren, liegen so gut wie keine Daten zur Lebens- und Lernsituation mehrsprachiger hörgeschädigter (insbesondere gehörloser) Schüler/innen vor. In meinem Beitrag möchte ich vor allem der Frage nachgehen, mit welchen Voraussetzungen bzw. Erfahrungen hörgeschädigte Kinder mit Migrationshintergrund in die Schule kommen und was das für ihr Lernen bedeutet. Dabei erscheint es erforderlich, immer wieder den Vergleich zu mehrsprachigen hörenden Kindern zu suchen, um daran mögliche Divergenzen aber auch Konvergenzen aufzuzeigen.

Mehrsprachigkeit und Hörschädigung

Die Aspekte Mehrsprachigkeit und bilinguale Erziehung werden in der Fachdidaktik vor allem in Bezug auf multinationale hörende Lerngruppen thematisiert und somit vor dem Hintergrund lautsprachlicher Sprachsysteme erörtert. Eine andere Form von Mehrsprachigkeit lässt sich bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen beobachten. Auch hier treffen divergente Sprachsysteme aufeinander - die Gebärdensprache(n), die Lautsprache(n) und die Schriftsprache(n). Hörgeschädigte Schüler/innen befinden sich somit bereits aufgrund ihrer Hörschädigung per se in einer zwei- bzw. mehrsprachigen Lebenssituation. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten herausarbeiten, die z.B. die gesellschaftliche und sprachliche Situation betreffen. So schreiben

Gogolin & Neumann über die Lebenssituation von (hörenden) Familien mit Migrationshintergrund: *»Es besteht kein Zweifel darüber, dass die Lebenssituation der Migrantenfamilien einerseits durch Mehrsprachigkeit geprägt ist und andererseits individuelle Mehrsprachigkeit stets hervorbringt.«* (Gogolin & Neumann 1997, S.126). Ähnlich sieht Matthes die Situation Gehörloser: *»Die Lebensrealität der Gehörlosen ist somit notwendigerweise eine zweisprachige. Sie haben eine eigene Sprache, die Gebärdensprache, und benötigen zudem die Sprache der hörenden Mehrheit, die Lautsprache.«* (Matthes 1996, S.539).

Hinzu tritt bei Gehörlosen m.E. der von Gogolin & Neumann beschriebene Aspekt der *individuellen Mehrsprachigkeit*, der in besonderem Maße auf Kinder und Jugendliche mit Hörschädigungen zutrifft. Gerade bei Schuleintritt verfügen hörgeschädigte Kinder über sehr unterschiedliche sprachliche Kompetenzen. Dies unterscheidet sie auf den ersten Blick nicht von ihren hörenden Altersgenoss/innen. Und dennoch gibt es einen nachhaltigen Unterschied, der sich zumeist aufgrund eines mangelnden basalen Kommunikationssystems ergibt. So verfügen beispielsweise hörende Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit über einen aktiven Wortschatz von ca. 4000 Wörtern und einen passiven Wortschatz von ca. 20 000 Wörtern; hörgeschädigten Schulanfänger/innen stehen hingegen oftmals lediglich 250 bzw. 500 Wörter zur Verfügung (vgl. Wudtke 1993, S.334) - besonders dann, wenn ihnen nicht frühzeitig adäquate Kommunikationsmodi angeboten werden. Dies hat unmittelbare Folgen für den weiteren Verlauf der sprachlichen Entwicklung und für den Schulerfolg. Entscheidend für die Genese sprachlichen Vermögens ist somit das primärsprachliche Kommunikationssystem, welches im Elternhaus präferiert wird - auch hier findet sich also ein Äquivalent zu den sprachlichen Voraussetzungen hörender Kinder. Für die verschiedenen Kommunikationsmodi DGS (Dt. Gebärdensprache), LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden) und Lautsprache hat Poppendieker dies sehr anschaulich dargestellt (vgl. Poppendieker 1992, S.73ff, s. auch Wersich 1992, S.177f). Dabei hat sich, so Poppendieker, *»mit der Verwendung der Gebärden in der Kommunikation [...] für gehörlose Kinder die Möglichkeit der sprachlichen Entfaltung verändert [...]«* (vgl. Poppendieker 1992, S.75). In der Literatur der Gehörlosenpädagogik bislang kaum erforscht ist die Situation hörgeschädigter Kinder, deren zumeist hörende Eltern verschiedene Mutter-Laut-Sprachen sprechen. Es handelt sich dabei sehr häufig um Kinder, die keines der angebotenen Früherziehungs-

programme durchlaufen haben und die erst mit dem Schuleintritt die gebärdensprachliche Kommunikation kennen lernen. Darüber hinaus sind sie nicht selten von der familiären Kommunikation, die in den meisten Fällen in der Herkunft(sprache) erfolgt, nahezu ausgeschlossen. Ihre sprachliche Entwicklung gestaltet sich folglich als überaus schwierig, da ihre kommunikativen Erfahrungen sowie ihre Alltagserfahrungen meist nicht altersangemessen sind.

Hörschädigung

Bevor die spezifische Situation hörgeschädigter Kinder mit Migrationshintergrund weiter dargestellt wird, ist es erforderlich, den Begriff »Hörschädigung« zu erläutern bzw. eine terminologische Differenzierung vorzunehmen. Denn unter der Bezeichnung Hörschädigung werden alle Arten und Grade von Hörbeeinträchtigungen subsumiert. Der Grad der Hörschädigung ist jedoch eine nicht unwesentliche Variable für die Sprachentwicklung, so dass das Sprachverstehen hörgeschädigter Kinder zunächst in Kongruenz zur jeweiligen Hörbeeinträchtigung betrachtet werden muss. Grob lassen sich zunächst zwei Gruppen von Hörschädigungen unterscheiden - diese umfassen auf der einen Seite schwerhörige und auf der anderen gehörlose Menschen. Wesentlich ist hierbei, dass gehörlose Menschen gesprochene Sprache - also Lautsprache - nicht über den auditiven Kanal diskriminieren können - auch nicht mit technischen Hörhilfen. In der Abb.1 sind die verschiedenen Hörschädigungen dargestellt. An dem jeweils fett eingezeichneten Sprachfeld, in dem sich das Sprachverstehen ansiedelt, werden die Hörverluste ersichtlich, bei denen stets gewisse Bereiche des Sprachfeldes außerhalb des Hörbaren liegen. Dies umfasst je nach Art der Hörschädigung unterschiedliche Bereiche des Sprachfeldes und ist mehr oder weniger stark ausgeprägt. Es heißt aber in jedem Fall, dass ein gewisser Anteil der Sprachlaute nicht gehört werden kann, wodurch sich auch die Lautqualität des letztlich Gehörten verändert. Bei gehörlosen Menschen verläuft die Hörkurve, sodann sie sich überhaupt audiometrisch erfassen lässt, zumeist weit unterhalb des Sprachfeldes, so dass keinerlei auditive Diskrimination von Sprache mehr möglich ist. Wenn also im Folgenden von hörgeschädigten Kindern die Rede ist, dann umfasst das zunächst die differenten Hörschädigungsgrade und in Folge dessen auch die jeweiligen Kommunikationsmodalitäten über die diese Kinder verfügen oder nicht verfügen.

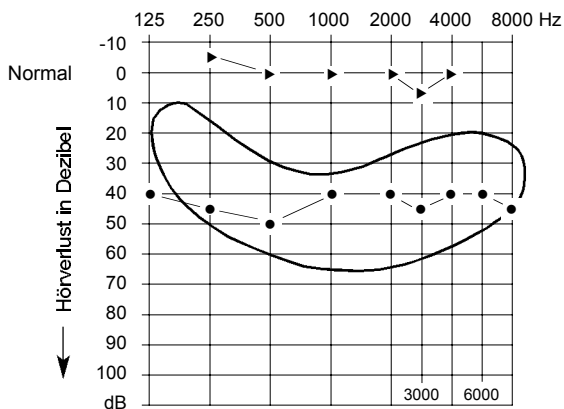
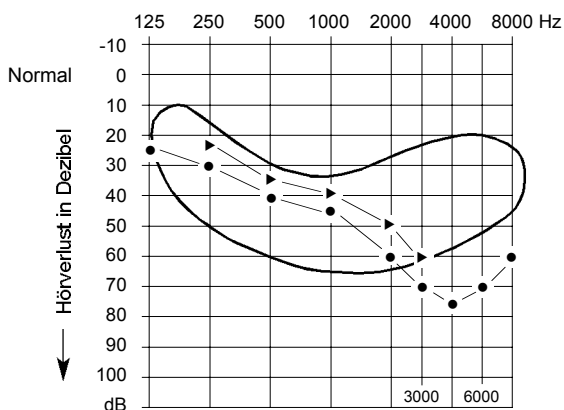
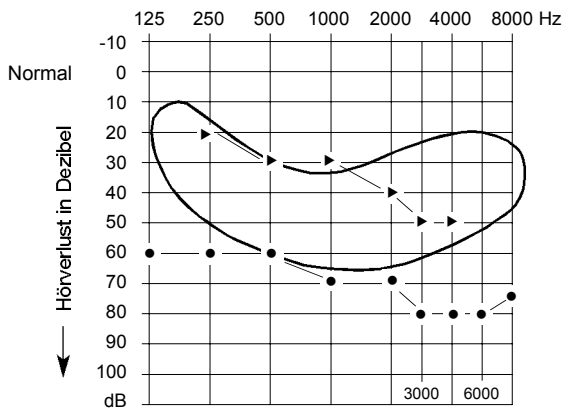


Abb. 1

Schallleitungs-
schwerhörigkeit



Schallempfindungs-
schwerhörigkeit
(Innenohr-
schwerhörigkeit)



Kombinierte
Schwerhörigkeit

Hörgeschädigte Kinder mit Migrationshintergrund

Die sprachliche Situation von Kindern mit Migrationshintergrund wird derweil national und international diskutiert. Zunehmend werden Studien durchgeführt, die die familiären und schulischen Bedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund untersuchen (vgl. u.a. Briziç 2007, Esser 2006, Jeuk 2003 und 2006, Rachner 2000). Dennoch orientiert sich die Deutschdidaktik nach wie vor stark, so Speck-Hamdan, am »fiktiven Durchschnittskind mit deutscher Erstsprache« (vgl. Speck-Hamdan, 2005, S.100). Zwei- und mehrsprachige Kinder werden so schnell zu so genannten »Risikokindern«. Für Kinder mit Migrationshintergrund und einer Hörschädigung potenziert sich die Situation um ein Vielfaches.

Große hat im Jahr 2000/2001 eine repräsentative Erhebung an 99 Bildungs- und Fördereinrichtungen für Hörgeschädigte in Deutschland durchgeführt und festgestellt, dass der Anteil an hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt zirka 12 Prozent beträgt. Große beschreibt zudem die gravierenden Unterschiede, die z.B. zwischen Einrichtungen in Ost- und Westdeutschland bestehen oder zwischen den nichturbanen und urbanen Gebieten. Zugleich ist der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund an den Gehörlosenschulen um 3,2 Prozent höher als an den Schwerhörigenschulen (vgl. Große 2004, S.21).

Eine eigene, interne Erhebung an der Schule für Hörgeschädigte Hamburg ergab im Schuljahr 2006/2007 folgendes Ergebnis: In der Abteilung 1¹ betrug der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund² zum Zeitpunkt der Erhebung 34,5 Prozent. Mit 57,5 Prozent war die Anzahl an der Abteilung 2 nochmals um 23 Prozent höher. Im Vergleich zu dem von Große ermittelten Gesamtwert von 12 Prozent waren die Zahlen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund damit an der Hamburger Schule in den beiden Abteilungen

1 Die Schule für Hörgeschädigte Hamburg besteht aus drei Abteilungen, wovon die Abteilung 1 für schwerhörige Schüler/innen und die Abteilung 2 tendenziell für gehörlose Schüler/innen vorgesehen ist. In der dritten Abteilung werden u.a. hörgeschädigte Schüler/innen betreut, die integrativ beschult werden.

2 Ein Migrationshintergrund war jeweils dann gegeben, wenn mindestens eines der Elternteile eine andere Herkunftssprache hatte.

im Schuljahr 2006/2007 um 22,5 Prozent und um 45,5 Prozent höher. Gleichzeitig ergab die Erhebung aus dem Schuljahr 2006/2007, dass in den Familien der Schüler/innen eine Vielzahl von Sprachen realisiert werden. In den Abteilungen konnten 21 bzw. 18 unterschiedliche Sprachen festgestellt werden - wobei die Deutsche Gebärdensprache sowie so genannte Familiensprachen nicht mitgezählt wurden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse schließe ich mich der Auffassung von Multilingualität von Gogolin an, die darunter einen real existierenden Gegenpol zur öffentlich gepflegten und institutionell tradierten Monolingualität sieht (vgl. Gogolin 2000, S.24ff). Darüber hinaus beinhaltet der Terminus »Multilingualität« in Bezug auf Hörgeschädigte die unterschiedlichen Sprachsysteme, die diese aufgrund ihrer Hörschädigung real nutzen. Das können sein: Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) sowie andere Gebärdensprachen, verschiedene Laut- und Schriftsprachen, Gebärdenschrift³ sowie Mischformen und Sprachelemente aus so genannten Familiensprachen⁴. Dieser Aspekt von Multilingualität ist bislang weder in der Mehrsprachigkeitsforschung noch in der Gehörlosenpädagogik annähernd erforscht.

Obwohl also der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund auch an Hörgeschädigtenschulen zunimmt, findet - anders als in der aktuellen fachdidaktischen und öffentlichen Debatte - so gut wie keine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Kompetenzen von Schüler/innen statt, deren »Sprachwelten« aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung *und* ihrer familialen Sprachsituation eine besondere Form von »Mehrsprachigkeit« darstellen. Es

3 Seit einiger Zeit wird auch im deutschsprachigen Raum an der Entwicklung einer Gebärdenschrift gearbeitet. Diese orientiert sich an der Sign Writing der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL), die wiederum auf das allgemeine Bewegungsbeschreibungssystem von Valerie Sutton (Sutton Movement Writing) zurückgeht (vgl. www.gebaerdenschrift.de).

4 In vielen Familien mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen - vor allem in hörenden Elternhäusern - gibt es so genannte Familiensprachen. Dies sind oftmals familiär geprägte und gepflegte Gebärden, die ausschließlich innerhalb des Systems Familie eine Bedeutung haben. Hinzu kommen die Familien, in denen es unterschiedliche Herkunftslautsprachen oder Herkunftsg Gebärdensprachen gibt.

finden sich in Deutschland bis dato keine empirischen Untersuchungen oder gar didaktisch-methodischen Modelle hinsichtlich der Erforschung des Sprachstandes und der Förderung hörgeschädigter - vor allem gehörloser - Kinder mit Migrationshintergrund.

Auf der Basis der bisherigen Erkenntnisse lassen sich m.E. drei Hypothesen formulieren, die eine erste empirische Annäherung an das Untersuchungsfeld ermöglichen:

1. Hörgeschädigte Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in vielfältigen Kontexten von Mehrsprachigkeit auf.
2. Hörgeschädigte Kinder mit Migrationshintergrund realisieren Mehrsprachigkeit in ihrem täglichen Lebensumfeld.
3. Hörgeschädigte Kinder mit Migrationshintergrund verfügen am Schulbeginn oft über kein funktionierendes Kommunikationssystem (Nonlingualismus bzw. Diffuser Lingualismus).

Aufgrund der oben beschriebenen Situation hörgeschädigter Kinder mit Migrationshintergrund sind diese in ihrem Alltag mit verschiedenen Sprachen und Sprachsystemen konfrontiert, die sie zum Teil selbst anwenden oder aber wenigstens rezipieren. Mehrsprachigkeit ist also ein Bestandteil der täglichen Kommunikation. Inwieweit dabei die verschiedenen Sprachen und Sprachsysteme beherrscht werden, ist bislang nicht ausreichend geklärt. Es ist aber zu vermuten, dass ein Großteil der hörgeschädigten Kinder mit Migrationshintergrund eher über semisprachliches Wissen und Kompetenzen verfügt.

Für die dritte Hypothese spricht auch das Ergebnis von Große bezüglich der höheren Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund an Gehörlosenschulen (vgl. Große 2004, S.21). Große vermutet diesbezüglich, dass Schulen für Gehörlose deren Kommunikationsbedürfnissen und Förderbedarfen scheinbar besser entsprechen. Wenn man sich vor Augen hält, dass an Gehörlosenschulen auch der Anteil an mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen wesentlich höher ist als an Schwerhörigenschulen, so liegt der Schluss nahe, dass den Gehörlosenschulen offensichtlich ein komplexeres Förderspektrum zugesprochen wird. Die Gehörlosenschulen avancieren

jedoch dadurch zum Auffangbecken für so genannte »Problemfälle« oder - um im aktuellen Sprachduktus zu bleiben - für so genannte »Risikokinder« (vgl. auch Große 2004, S.21).

Meine dritte Hypothese soll an dieser Stelle auch deshalb näher beleuchtet werden, um damit perspektivisch den Beginn des Schriftspracherwerbs ins Blickfeld zu rücken. Ich bin mir darüber im Klaren, das der von mir gewählte Terminus »Nonlingualismus« eine Provokation darstellt. Das ist gewollt. Bereits im Titel dieses Beitrages findet sich die Formulierung »keine Sprache« und es stellt sich die Frage, kann es einen solchen Zustand geben? Im Metzler-Lexikon der Sprache findet sich folgender Eintrag:

»Das Verfügen über Sprache gilt seit der Antike als differentia specifica des Menschen gegenüber allen anderen Lebewesen.

Die Fähigkeit, Sprache zu erwerben, ist angeboren«

(Metzler-Lexikon der Sprache, S.570).

Und dennoch kommen zahlreiche hörgeschädigte Kinder mit Migrationshintergrund in die Schule, die über kein sprachliches Repertoire - welcher Art auch immer - verfügen. Für diese Kinder trifft m.E. die Bezeichnung »Nonlingualismus« zu. Sie bewegen sich definitiv nicht sicher und strukturiert innerhalb eines Sprachsystems. Stattdessen haben viele von Ihnen aus der Not heraus diffuse Zeigegesten entwickelt oder versuchen über Blickkontakt zu kommunizieren. Einige beherrschen gewisse Floskeln, deren Bedeutung ihnen oft nicht klar ist. Viele greifen auch auf pantomimische Darstellungsweisen zurück, um sich verständlich zu machen. Dabei zeigen die Kinder in der Regel ein hohes Mitteilungsbedürfnis, sind jedoch zumeist nicht in der Lage, dies adäquat zum Ausdruck zu bringen. Einen solchen Zustand der Sprachnot, in dem diverse Kommunikationsmittel größtenteils »sprachersetzend« verwendet werden, bezeichne ich als Diffusen Lingualismus. Was bedeutet das für den Beginn des Schriftspracherwerbs?

Die Dualität der Aspekte Migrationshintergrund und Hörschädigung beinhaltet eine Potenzierung der sprachlichen Situation hörgeschädigter Kinder. Um dies zu veranschaulichen wird zunächst der Schriftspracherwerb hörender Kinder mit der Erstsprache Deutsch denen gehörloser Kinder mit der Erstsprache DGS (Deutsche Gebärdensprache) gegenüber gestellt. Bereits hier werden die Unterschiede im Verlauf und in der Akzentuierung von Teilfähigkeiten deutlich.

Bei hörenden Kindern beginnt der Schriftspracherwerb bereits vor Eintritt in die Schule und wird dann in der Schule systematisch fortgesetzt. Bei gehörlosen Kindern, welche die Deutsche Gebärdensprache beherrschen, ist der Schriftspracherwerb ein genuiner Zweitspracherwerb. Sie verfügen zudem nicht selten in geringerem Umfang über primäre Erfahrungen mit der Schriftsprache. Ihre primäre schriftsprachliche Sozialisation ist erst in zweiter Linie von der Bildungsorientierung der Eltern abhängig. Vielmehr entscheidet das von den Eltern bevorzugte Kommunikationssystem über die sprachlichen, literalen und literarischen Kompetenzen, die gehörlose Kinder mit in die Schule bringen.

Der Schriftspracherwerb gehörloser Kinder als L2-Erwerb baut zudem nicht auf einer vorhandenen Lautsprache auf, sondern auf der Deutschen Gebärdensprache, die ein eigenes Sprachsystem darstellt, welches sich erheblich von der Struktur und Grammatik der deutschen Lautsprache unterscheidet. Determinanten des Schriftspracherwerbs hörender Kinder wie Phonologische Bewusstheit und Phonem-Graphem-Korrespondenzen entfallen für den Schriftspracherwerb gehörloser Kinder vollständig. Gehörlose Kinder erwerben im Schriftspracherwerb verstärkt die orthografische Repräsentation. Dabei greifen gebärdensprachlich kompetente Kinder auf das Fingeralphabet zurück. Zudem sind gebärdende Kinder frühzeitig in der Lage, räumliche Informationen wahrzunehmen und zu verarbeiten (vgl. Vorköper 2005, S.237ff). Dies ist für den Erwerb ganzheitlicher Lesestrategien hilfreich, führt jedoch auch dazu, dass die logographemische Strategie überstrapaziert oder im schlimmsten Fall gar nicht überschritten wird. Es wird also deutlich, dass selbst gehörlose Kinder mit funktionierender Deutscher Gebärdensprache einen anderen Schriftspracherwerb durchlaufen als hörende Kinder mit der Erstsprache Deutsch.

Anders sieht der Schriftspracherwerb gehörloser Kinder mit Migrationshintergrund aus, der hier dem Schriftspracherwerb hörender Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gegenüber gestellt wird. Ich beziehe mich hierbei auf diejenigen gehörlosen Kinder mit Migrationshintergrund, die ohne eine funktionierende Sprache in die Schule kommen, sich also im Zustand eines Nonlingualismus bzw. Diffusen Lingualismus befinden. Für sie beginnt der Erwerb eines adäquaten Kommunikationssystems erst in der Schule. Während hörende Kinder mit Migrationshintergrund nicht selten über primäre

schriftsprachliche Erfahrungen in ihrer Erstsprache verfügen, können gehörloser Kinder mit Migrationshintergrund meist nicht auf entsprechende Erfahrungen und Kompetenzen zurückgreifen. Der Erwerb einer funktionierenden Sprache beginnt erst in der Schule. Parallel beginnt aber auch der systematische Schriftspracherwerb, sodass gehörlose Kinder mit zwei Sprachsystemen zugleich konfrontiert werden. Dies stellt zumeist eine Überforderung der Kinder und der Lehrer/innen dar. Aufgrund fehlender empirischer Erkenntnisse bezüglich der Sprachlernsituation gehörloser Kinder mit Migrationshintergrund fehlt es jedoch an wissenschaftlich fundierten Theorien und didaktischen Modellierungen auf allen Ebenen. Die Abfolge des sprachlichen Lernens gehörloser Kinder mit Migrationshintergrund, wie sie sich aufgrund der bisherigen vagen Erfahrungen gestaltet, ist also ein Feld voller Fragezeichen.

Wie bereits erläutert, bewegen sich gehörlose Kinder mit Migrationshintergrund, die über kein tragfähiges Sprachsystem verfügen, im Feld des Nonlingualismus bzw. Diffusen Lingualismus. Dieses Feld gilt es in den kommenden Jahren und Jahrzehnten zu erforschen und zwar unter Bezugnahme der bisherigen Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung. In Anlehnung an den L2-Erwerbsprozess hörender Kinder mit Migrationshintergrund und den Erwerbsprozess gehörloser Kinder mit DGS als Basissprache ist es erforderlich, einen theoretischen Bezugsrahmen zu konzipieren, der schließlich Aussagen bezüglich des Erwerbsprozesses gehörloser Kinder mit Migrationshintergrund zulässt. Hierbei sind für die Beschreibung des Erwerbsprozesses der Grad und die Auswirkungen der jeweiligen Hörschädigung ein wesentlicher Bezugspunkt. Eine weitere Variable muss die familiäre Kommunikation sein. Dazu gehören nicht nur Konzepte zur möglichst frühen Einbindung der Familie in den Sprachlernprozess ihres Kindes, wie sie bislang im Rahmen von family-literacy-Projekten für hörende Kinder realisiert werden, sondern zunächst einmal die systematische Erfassung der familiären Sprachsituation und deren Bedeutung für das sprachliche Lernen des hörgeschädigten multilingualen Kindes. Die Organisation und Gestaltung des schulischen Lernens erfährt durch eine solche Empirie einen enormen qualitativen Gewinn. Denn die didaktischen Konzepte orientieren sich dann nicht mehr am gewünschten Durchschnittskind, sondern an dem real vorhandenen Spektrum an Kindern mit diversen Hörschädigungen und heterogenen (multilingualen) Sprachkompetenzen.

Literatur

- Beronesi, S., Papaliari Rampelli, L. & Volterra, V. (1987). The development of reading and writing abilities by deaf children. In *Clinical Audiology* '87, Quaderni di audiologia 4, 586-600.
- Briziç, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster.
- Esser, H. (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a.M.
- Gogolin, I. (1999). Mehrsprachigkeit. In *Grundschule*, 5/99, 40-42.
- Gogolin, I. (2000). Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In I. Gogolin & B. Nauck (Hg.). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen, 15-35.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1997). Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung zum Projekt »Interkulturelle Elternarbeit zur Unterstützung türkischer Eltern bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrages«.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen.
- Große, K.-D. (Hg.) (2004). Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft. Eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertenpädagogik. Heidelberg.
- Jeuk, S. (2003). Erste Schritte in die Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Breisgau.
- Jeuk, S. (2006). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht - erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i. Breisgau, 186-202.
- Leuninger, H. & Happ, D. (Hg.). *Gebärdensprachen: Struktur, Erwerb, Verwendung*. Linguistische Berichte, Sonderheft 13. Hamburg, 2005.
- Matthes, C. (1996). Identität und Sprache. Gehörlose zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt (Teil II). In *Das Zeichen »Identität und Sprache«*, 38/96, 536-543.
- Papaspyrou, C. (1990). Gebärdensprache und Universelle Sprachtheorie. Versuch einer vergleichenden generativ-transformationellen Interpretation von Gebärden- und Lautsprache sowie der Entwurf einer Gebärdenschrift. Hamburg.
- Pétursson, M. & Neppert, J. (1991). *Elementarbuch der Phonetik*. Hamburg.
- Plath, P. (1992). *Das Hörorgan und seine Funktion. Einführung in die Audiometrie*. 5. überarb. Aufl., Berlin.
- Rachner, C. (2000). Frühes Textverstehen. Zur Textsortenkonstitution bei protoliteralen Kindern unterschiedlicher Herkunftssprache. Frankfurt a.M.
- Speck-Hamdan, A. (2005). Nahtstelle Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt a.M., 2005, 100-109.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a.M.
- Tsirigotis, C. (2005). Lösungsorientierte Elternarbeit mit interkulturellen Herausforderungen. In *HÖRPÄD* 06, 240-250.

- Vorköper, M.-O. (2005). Schriftspracherwerb und Deutsche Gebärdensprache: Interferenzen beim Erwerb des deutschen Modalsystems. In H. Leuninger & D. Happ (Hg.). Gebärdensprachen: Struktur, Erwerb, Verwendung. Hamburg, 233-269.
- Wersich, Regine (1992). Begriffsbildung bei hörbehinderten Vorschulkindern. Eine Studie zum Einfluß kommunikativer Kompetenz in Verbal- oder Gebärdensprache auf die kognitive Entwicklung.
- Wilbur, R.B. (2000). The Use of ASL to support the development of English and literacy. In Journal of Deaf Studies and Deaf Education 5, 81-104.
- Wildemann, A. (2007). Gebärdensprache-Spiel. Zum Zusammenhang von Gebärdensprache und Spiel gehörloser Vorschul Kinder. In H. Andresen & F. Januschek (Hg.). SpracheSpielen. Freiburg i. Breisgau, 45-70.
- Wildemann, A. & Schmidt, A. (i.D.). »Ich kann aber noch nicht schreiben.« Schriftsprachliche Vielfalt am Beginn von Klasse 1. Erscheint in hörgeschädigte Kinder, 3/2007.
- Wudtke, H. (1993). Schriftspracherwerb: Schreibentwicklungen gehörloser Kinder (Teil II). In DAS ZEICHEN, 332-341, hier 334.



Kompetenzorientierte Diagnostik von Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund

Marianne Wiedenmann

Auf der Suche nach empirischen Forschungsergebnissen

Will man sich auf gesicherte empirische Forschungsergebnisse zur Sprachförderung und Sprachdiagnostik im interkulturellen Kontext stützen, so ist das nicht ganz einfach und man findet wenig unmittelbar Brauchbares. Praxisrelevante Forschungsergebnisse sind oft schwer zugänglich und noch viel zu wenig feldbezogen aufbereitet. Es wäre notwendig, die Forschungsbemühungen aus der Didaktik der deutschen Sprache, Deutsch als Zweitsprache, Sprachheilpädagogik, Psycholinguistik, Fremdsprachenlernen, Migrationspädagogik und Pädagogik des frühen Lernens auf die komplexen Problemlagen in den Grundschulen zu fokussieren. Betrachtet man die Dimensionen, die nach aktuellen Forschungen zum Aufbau von Lesekompetenz im Sozialisationskontext bedeutsam sind, so sind kognitive Komponenten nur ein Teilaspekt, der bislang mehr erforscht und in den internationalen Vergleichsstudien berücksichtigt wurde. Daneben sind Faktoren wie Motivationen, Emotionen, Reflexionsfähigkeit und die Möglichkeit zur Anschlusskommunikation über Gelesenes wirksam, aber schwerer erfassbar (Hurrelmann 2002, S.16). Deswegen werde ich den Teilaspekt der phonologischen Bewusstheit beleuchten, der als Bedingung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb schon relativ gut erforscht wurde. In meinem aktuellen Handlungsfeld als Sprachheillehrerin an fünf Frankfurter Grundschulen bin ich selbst auf der Suche nach tragfähigen diagnostischen Ansätzen und prüfe sie auf ihre Erklärungskraft.

Diagnostische Fragestellungen aus der Sicht der Sprachheilpädagogik

Das Stadium der »Nichtzurkenntnisnahme« des Themenkomplexes »Sprachbehinderung und Mehrsprachigkeit« (Triarchi-Hermann 2002, S.36) ist damit

überwunden, wie dies auch ein Themenheft der Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik belegt (Welling 2004). Aber in der Alltagspraxis herrscht der monolinguale Habitus (Gogolin 2002) auch an Regel- und Sprachheilschulen noch vor. Eine ausführliche Darstellung kompetenzorientierter Ansätze zu einer pädagogischen Diagnostik der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund mit Zugangsweisen aus der Sprachheilpädagogik befindet sich in »Lehrziel Mehrsprachigkeit« (Wiedenmann 2005). Auf die unterschiedlichen diagnostischen Zugangsweisen der Pädagogischen Diagnostik, Prozessdiagnostik und aus der Sprachheilpädagogik, wie sie in »Lehrziel Mehrsprachigkeit« ausführlich dargestellt wurden, wird hier nicht weiter eingegangen. Dort werden auch verschiedene Positionen aus der sprachheilpädagogischen Diagnostik vorgestellt: Annahme einer genuinen Sprachentwicklungsstörung in der Erstsprache, Annahme störender Interferenzen durch Strukturunterschiede in der Erstsprache, Annahme einer Stagnation des Zweitspracherwerbs und die Annahme der Beeinträchtigung sprachlicher Handlungsfähigkeit (Wiedenmann 2005, S.82-85). Es besteht das Risiko für Kinder mit Migrationshintergrund, dass phonologische, lexikalische und grammatische Phänomene ihres Zweitspracherwerbs pathologisiert werden, wenn Kontextbedingungen des Erstspracherwerbs nicht berücksichtigt werden. In der Grundschulzeitschrift 198/2006 habe ich kompetenzorientierte Ansätze zur Sprachdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund (Wiedenmann 2006) im Klassenunterricht mit Materialien vorgestellt.

Beispiele für kompetente Annäherungen an deutsche Sprachnormen

In meinem aktuellen Handlungsfeld als Sprachheillehrerin an fünf Frankfurter Grundschulen bin ich selbst auf der Suche nach tragfähigen Ansätzen zu einer kompetenzorientierten Diagnostik und Förderpraxis im interkulturellen Kontext. Ich suche nach neuen Wegen, um herauszufinden und detailliert zu beschreiben, was ein Kind schon alles kann und wo es steht auf dem Weg der Annäherung an deutsche Sprachnormen im Hinblick auf Laut- und Wortbildungen. Hier ist eine Auswahl von Beispielen aus dem sprachpädagogischen Alltag.

Antonio (6) kann schon deutschiger als kroatisch und italienisch. (Italienisch/Kroatisch). Youssufs (6) Vogel hat Stachelhände statt Krallen

(Marokkanisch). Feramus (6) hatte Ringpunkten statt Windpocken (Marokkanisch). Sarong (7) hat eine Scheuchepuppe - Vogelscheuche gesehen (Panjabi). Praw (7) kennt schon viele Berufe: Aufschreiberin (Schulsekretärin), Impferin (Schulärztin), Nähmacherin (Schneiderin), Holzglattmacher (Schreiner) (Philippinisch). Dustan (7) erzählte, dass er Zwingelinge gesehen hat (Kasachstanisch). Rabia (7) erzählte vom Kindergarten, dass dort Dringene - Drillinge waren (Türkisch). Dilan (7) mag in der Turnhalle am liebsten das Trankudi - Trampolin (Marokkanisch). Erdolind (7) machte mit seinem Onkel eine Tour auf einem Modorinad (Türkisch). Dejan (7) war mit seiner Oma in Serbien im Totengarten - Friedhof (Rumänisch). Philippe (6) behauptete, dass er in der Prüderide in Ägypten gewesen ist (Französisch). Ardis (6) kam in die Klasse und suchte seinen Halswärmer - Schal (Türkisch). Mohamed (8) erzählte, dass sein Vater mit so einer Halsschnur - Krawatte - zu einem Fest gegangen ist (Marokkanisch). Quersshore (8) erklärte mir, dass ihr kleiner Bruder auch so ein »Ploblem mit dem Buchstaber« hat und immer »dlei« sagt und nicht 3 (Türkisch).

Die Frage ist häufig, ob ein Kind nur noch nicht genügend Deutsch kann oder ob eine Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung vorliegt. Danach entscheidet sich, ob ein Kind in den Seiteneinsteigerkurs soll, zur Logopädin oder zur ambulanten sprachheilpädagogischen Förderung - oder alles gleichzeitig. Mir geht es dabei in erster Linie um die Kinder und nicht um die Abgrenzung von Zuständigkeiten von Experten für Deutsch als Muttersprache (MaZ), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Fremdsprache (DaF), Sprachheilpädagogen oder Logopäden. Es geht mir um drei Zielgruppen: Kinder, deren Lernweg ich sprachpädagogisch begleite (Wiedenmann 1997), Kolleginnen, die ihre pädagogische Diagnosekompetenz (Wiedenmann 2000) erweitern möchten und Kollegien, die Verantwortung für Förderung aller Kinder in ihr Schulprogramm aufnehmen wollen (Wiedenmann 1999).

Praxisansätze im Sinne von »Barfußärzten« bei Sprachen wie Urdu oder Punjabi

In überregionalen Kooperationszusammenhängen mit Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen experimentiere ich und prüfe neue Verfahren auf ihre Erklärungskraft. Von Experten wie Prof. Reich (Univ. Koblenz-Landau, Inter-

kulturelle Bildung, BLK-Projekt FÖRMIG www.foermig.de) wurde ich ermutigt, Praxisansätze im Sinne von »Barfußärzten« darzustellen und zur Erprobung anzubieten, auch wenn sie wissenschaftlich noch nicht abgesichert sind.

Lehrkräfte an Grundschulen mit hohem Zuwandereranteil sind häufig mit der Frage konfrontiert, ob ein Kind auch in der Herkunftssprache Sprachauffälligkeiten hat. Bei Kindern aus einer häufig vertretenen Minderheitensprache wie z.B. türkisch, griechisch, italienisch oder marokkanisch kann unter günstigen Umständen eine Muttersprachlehrkraft aus dem Fachberaterzentrum zu dieser Einschätzung zugezogen werden.

Aber bei seltener vorkommenden Sprachen wie Urdu oder Punjabi (Indien und Pakistan) sind wir momentan oft noch darauf angewiesen, mit den vorhandenen Möglichkeiten zu improvisieren. In folgender Falldarstellung wird gezeigt, wie man ohne einen standardisierten Test den Sprachstand eines Kindes beschreiben kann und gewisse Prognosen zu erwarteten Entwicklungen machen kann, indem man die gleichen Prüfinstrumente zu verschiedenen Meßzeitpunkten einsetzt. Stolpersteine für mehrsprachige Kinder sind: Aussprache, Wortschatz, Pluralbildung, Artikel und ihre Flexionen, Verbkammern, Verbstellung in verschiedenen Satzformen und Präpositionen bei Objektergänzungen im Dativ und Akkusativ. Röhner u.a. haben dies bei Untersuchungen der Sprachkompetenzen in Kindergärten beschrieben (Röhner 2005).

Mein Schwerpunkt ist die Ebene der Lautbildung und Wortschatzentwicklung. Im vorgestellten Fallbeispiel habe ich dies bei einem Jungen dreimal mit dem gleichen Bogen überprüft, am 9.11.2004, am 12.4.2005 und am 6.6.2007. Bei dem ersten Kontakt war der Junge gerade zwei Monate im Kindergarten gewesen, nachdem er mit etwa fünf Jahren im Frühjahr 2004 aus Pakistan nach Deutschland gekommen war. In Pakistan hatte er in der Schule schon etwas Englisch gelernt und konnte das auch noch sprechen. Was der Junge damals auf Deutsch konnte, hatte er auf der Straße und im Kindergarten gelernt. Mit sechs Jahren kam der Junge an die Sprachheilschule und besuchte im Jahr 2007 dort die zweite Klasse. Er zeigte zwischen dem fünften und achten Lebensjahr einen großen Zuwachs an Wortschatz - weniger Gesten mit mehr Wörtern im Deutschen und eine normgerechtere Lautbildung im Deutschen. Große Schwierigkeiten hat er noch bei dem Geschlecht der Artikel.

Fallbeispiel: Ikhtab - Entwicklung eines pakistanischen Jungen

Lautbildung und Wortschatz bei dem Fünfjährigen 2004

In der sprachheilpädagogischen Diagnostik wird häufig ein Lautprüfbogen (Metzker 1967) benutzt, auf dem Bilder gezeigt werden, die bestimmte Lautbildungen erfordern, z. B. Schere. Sagt ein Kind »Sele«, dann wird notiert, dass das /sch/ und /r/ noch angebildet und geübt werden müssen.

Den Lautprüfbogen konnte ich zu drei Zeitpunkten einsetzen und damit bemerkenswerte Entwicklungsfortschritte dokumentieren: Während der Junge im November 2004 zu 39 Abbildungen noch fünf Wörter in Urdu oder Englisch, fünf Bilder mit Gesten ohne Wörter darstellte, nannte er nach fünf Monaten im April schon 36 der 39 Wörter, nur die Wörter für Spiegel, Kreuz und Gras fehlten ihm noch. Einige Male nannte er schon Oberbegriffe: Tier für Fuchs, Mensch für Kasper, Essen für Brot, Tier fliegt für Schmetterling. Kreative Wortschöpfungen sind »Mond warm« für Sonne und »Kling-Klang« für Glocke. Wenn die Entwicklung so weitergeht, hat das Kind eine sehr günstige Prognose für den weiteren Wortschatzerwerb. Im Hinblick auf die Satz-bildung allerdings zeigten sich im April 2005 vor dem Schulbeginn noch große Defizite. Im Folgenden wird mit einem nach Metzker modifizierten Prüfbogen zu Artikulation und Wortschatz die Entwicklung vom November 2004 bis zum Juni 2007 dokumentiert. In den zwei Selbstdarstellungen des fünfjährigen und achtjährigen Jungen mit einem Baum und einem Tier nach der gleichen Aufgabenstellung zeigt sich, dass sich das Körperschema zwar weiter entwickelt hat, aber noch nicht altersgemäß differenziert ist, was die Proportionen und die Detailwiedergabe betrifft.

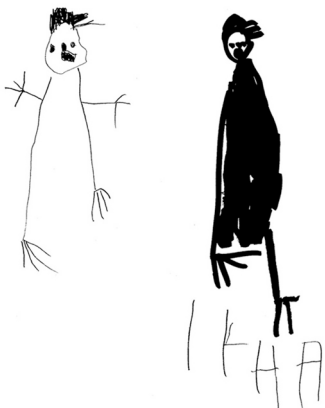


Abb. 1 und 2:
Selbstdarstellung
von Ikhtab
2004
und 2007



Entwicklung der Lautbildung und des Wortschatzes vom 5. bis 8. Lebensjahr

Name des Kindes:		Ikhtab		Geburtsdatum: 8.4.1999	
Name des Prüfenden:		Dr. Wiedenmann		Untersuchungsdatum - s. Termine	
Prüfwörter	1. Termin 9.11.04	2. Termin 12.4.05	3. Termin 6.6.07	Auffälligkeiten	
Baum	eine Beren	Baume	x	-	
Daumen	Hand	Hande	x	-	
Fahne	URDU	-	der Fahne	Artikel	
Gabel	Einkaufe hier	x	der Gabel	Artikel	
Wagen	-	-	-	Begriff fehlt	
Löffel	Mecha	Mescher	die Löffel	Artikel	
Blume	URDU	x	das Blume	Artikel	
Nadel	URDU	-	Nagel	Lautersatz d-g	
Klammer	GESTE	ein Klamme	dasch Klammer	Lautersatz S-sch	
Glocke	lauten	Kling-Klang	x	Wortschöpfung	
Apfel	Affel	Afel	dasch Afel	Artikel, S-sch	
Drachen	URDU	Blake	das Drache	Artikel, Endung	
Tisch	table ENGL.	x	die Tisch	Artikel	
Kirche	Haudsche	Haus	das Haus	Wortschatz	
Knopf	Uhr	schumache	das Knof	Lautersatz pf-f	
Roller	Lola	Loller fahre	x	-	
Brot	eine Essen	Bot	der Brot	Artikel	
Treppe	ein gehen nach Hause	eine geht Pete	der x	Artikel	
Würfel	URDU spielen	spiele Lufe	die Wufel	Lautersatz rf-f	
Kreuz	GESTE Halskette	-	der Greusch	Kr-gr, ts-sch	
Haus	Hause	Hausch	dasch Hausch	Lautersatz S-sch	
Hose	Hodsche	x	das x	Artikel	
Sonne	Schonne	Mond wam	das x	Lautersatz S-sch	
Messer	GESTE	Scheide	die Mescher	Lautersatz S-sch	
Gras	Bume	Gasch	der Grasch	Lautersatz S-sch	
Wurst	Essen	x	das Wust	Artikel	
Fenster	GESTE öffnen	Fenschda	x	-	
Zange	Schange	Schange	Tschange	Lauters. ts-tsich	
Fuchs	Wugs	Tier Fuksch	das Hund	Wortschatz, Art.	
Kasper	Junge	Mensch Kaschta	kaschpa	Sp-schp	
Flasche	bottle ENGL.	Fasche, Schwasche	das Flasche	Artikel	
Schwein	eine Scheich	eine Schwein	der Swein	Lauters.schw-sw	
Schlüssel	URDU tuk	Schlasche	das Schloschel	Art. S-sch	
Schere	eine scheiden	Schele scheide	die Schehe	Lauters. R-h	
Schrank	schumasche	Schank	x	-	
Schmetterling	Tier fliegt	Schlattelin	x	-	
Stern	Schdene	Schdene	die Stern	Artikel	
Frosch quak	GESTE quak	Hlosch, Chros	das Frosch	Artikel	
Strümpfe	Von de Fusse	URDU schukut	die schuk/slaba	URDU	
Ergebnisse	7 URDU+ENGL	4 Wörter richtig	20 Wörter richtig	-	
	5 GESTEN	ohne Artikel	ohne Artikel		

Ikhtab hatte nicht nur im Deutschen, sondern auch in Urdu Lautbildungsprobleme, was durch seinen Vater bestätigt wurde. Herr Ch. sprach folgende Wörter vor: Gursi - Gurschi, (Stuhl), Gable - Led (Teller), Ktab - Tab (Buch), Kebai - Bai (Bruder). Ikhtab ersetzte /s/ durch /sch/ sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache: »Ein dschwei - dasch pascht« (eins, zwei, das passt).

Zurzeit experimentiere ich damit, Angehörige der Herkunftssprache eines Kindes in die Diagnostik für den Bereich der elementaren Lautbildung einzubeziehen. Wenn mir im Deutschen auffällt, dass ein Kind bestimmte Laute oder Lautverbindungen nicht gemäß den deutschen Aussprachenormen spricht, bitte ich Vater, Mutter oder ein Geschwisterkind, Zahlenfolgen, Wortreihen wie Wochentage und Wörter für Körperteile in der Herkunftssprache vorzusprechen und das Kind nachsprechen zu lassen. Das ist beschränkt auf Wörter mit klar artikulierten Lauten oder Lautverbindungen. Das setzt allerdings ein aufmerksames Zuhören und eine gewisse Reflexionsfähigkeit beim Kooperationspartner voraus. Aufnahmen mit dem Tonband ermöglichen Wiederholungen und erleichtern die Analyse. Bei den bisher praktizierten Fällen gelang dies mit einem russischen, einem afghanischen Vater und sogar mit einem achtjährigen kurdischen Bruder eines Kindergartenkindes. In fast allen Fällen wurden die Abweichungen in der Lautbildung sowohl in der Herkunftssprache als auch im Deutschen bestätigt. Zur differenzierten Feststellung der Sprachfähigkeit von Kindern mit so speziellen Lernausgangslagen müsste das Verfahren für eine kontrastive Lautdiagnostik präzisiert und von unabhängigen Beobachtern dokumentiert werden. In einigen Fällen konnten mir Eltern gut auf Englisch die Interferenzen zwischen den verschiedenen Sprachen beschreiben. Mein Verfahren ist - mit großen Vorbehalten - nur auf die Artikulation anwendbar, denn für den Bereich der Syntax und Morphologie ist dies nicht ohne profunde Sprachkenntnisse der deutschen Lehrkraft und/oder durch einen kompetenten Dolmetscher zu klären.

Wenn Kinder wie Ikhtab nicht nur im Deutschen, sondern auch in ihrer Erstsprache erhebliche Probleme sowohl in der Artikulation, als auch in der Wort- und Satzbildung haben, dann ist Logopädie und/oder sprachheilpädagogische Förderung nötig. Es folgen Beispiele aus dem Gebrauch der deutschen Sprache im Mündlichen und Schriftlichen.

Satzbildung bei dem 5-jährigen Jungen 2004

Im Heidelberger Sprachreifen Schulfertigkeitstest (HSST Kratzmeier 1986) Unter-test »Zuordnung« sind 9 Bilder: Kamm und Bürste, Gabel und Löffel, Hammer und Nagel, Apfel und Korb und als »Ablenker« ein Ball. Hier sagte Ichthab: »Hamme - Nage - musch abeite«. Zum Bild mit einem Korb und einem Apfel sagt er: »Afel leinmache Kof.« Hier geriet Ichthab in Sprachnot und begleitete seine Aussage mit der Geste, dass etwas herunterfällt. Ichthab verfügte schon über die Verbzweitstellung in der Folge von Subjekt und Prädikat, aber noch nicht über die Kongruenz zwischen Substantiv und Verb.

Es gab auch schon Ansätze zu Perfektbildung (Fahad runterdefällt). Ichthab befindet sich im Bereich der Aneignung der deutschen Grammatik etwa auf dem Entwicklungsstand von 2,5 Jahren. Ein wichtiger Ansatzpunkt für die weitere Sprachförderung liegt im Bereich der Verben und Satzmustern.

Stand der Schriftsprachentwicklung des 8-Jährigen im 2. Schuljahr 2007

Nach der Frühform der Diagnostischen Bilderliste (DBL1 Dummer-Smoch 1993) ergibt sich folgender Stand: Der Junge schreibt im 2. Schuljahr der Sprachheilschule flüssig Groß- und Kleinbuchstaben. Die Verschriftung ist phonetisch an der eigenen Aussprache orientiert. Es wird schon fast für jeden Laut ein Buchstabe geschrieben, auch mehrgliedrige Grapheme <sch>. Fünf von 24 Wörtern sind schon normgerecht, bei »Schine« fehlt nur die Dehnungsmarkierung, zwei Wörter sind mit Auslassungen von Vokalen »Bsen, Taub« und zwei mit Auslautverhärtung »Hant und Mont«. Es werden noch schwierig zu bildende Laute wie /k/ ersetzt durch /g/: »Schaugl, Seigo« (Eskimo), S(ch)og(o)late. Lautfehlbildungen als Grund für Fehlschreibungen liegen nur bei »Staun« Zaun und »Heiar« Eimer vor. Bei 19 von 24 Wörtern stimmt schon die Lautreihenfolge, aber es gibt noch einige Verstöße dagegen z. B. bei »Raeiat« - Reiter, »Telofe« Telefon, »Seigo« Eskimo, »logeit« Lokomotive.

Die Durchgliederung längerer Wörter gelingt schon bei Papagei, ansatzweise bei Ba(na)ne, Ra(ke)te und S(ch)og(o)late, aber noch nicht bei Lokomotive - logeit. Der Junge experimentiert mit Endungen wie »Sger« Ziege.

Abb. 3: Diagnostische Bilderliste
Lösungen von Ikhtab

	Hase		Rote
	Rad		Tafel
	Schine		Schau
	Mont		Bone
	Wagen		Telefon
	Hand		Sper
	Bsen		Papagei
	Schau		Tüte
	Nagel		Seide
	Taub		Heiar
	Staub		Sofa
	Kamel		Loi

Im Jahr 2007 kann sich Ikhtab umgangssprachlich im Deutschen einigermaßen verständigen und hat durch den Erwerb der Schriftsprache eine neue wichtige Stütze hinzugewonnen, um die deutsche Lautsprache festzuhalten. Die Familiensprache ist nach wie vor Urdu und die frühen Englischkenntnisse werden nicht aktiv genutzt. Nach Einschätzung des Vaters hat sich auch die Lautbildung in Urdu verbessert. Es wäre interessant, ob sich das auch durch einen außenstehenden Urdu-Sprecher bestätigen ließe.

Leitfaden für eine Kurzüberprüfung in der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund mit Elternunterstützung

Erklärung für die Mutter, den Vater oder jemanden, der die Erstsprache spricht: Bitte sprechen Sie langsam in Ihrer Sprache Ihrem Kind Zahlen, Wochentage und Wörter für Körperteile vor. Ihr Kind soll dies in Ihrer Sprache genau nachsprechen. Sagen Sie mir bitte, wenn Ihr Kind etwas nicht genau richtig nachsprechen kann.

1. automatisiertes Sprechen: Zahlenreihe bis 10 vor- und nachsprechen lassen

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Auffälligkeiten:

2. Reihenwörter: Wochentage vor- und nachsprechen lassen

Sonntag Montag Dienstag Mittwoch Donnerstag Freitag Samstag

Auffälligkeiten:

3. auf Körperteile deuten und vor- und nachsprechen lassen

Mund Nase Auge Ohr Hals Hand Bauch Knie Fuß

Auffälligkeiten:

Annäherungen an das Verständnis von Arbeitsbegriffen in der Unterrichtssprache

Im Unterricht gibt es oft Arbeitsanweisungen wie z.B.: »Unterstreicht alle Wörter rot, in denen du den Laut ›sch‹ hörst. Schreib den Text aus dem Buch S.20 ab und fünf eigene Sätze ins Heft. - Malt Silbenbögen neben die Bilder! Was fängt mit dem gleichen Buchstaben an wie ...?«

Im Schulalltag werden oft Begriffe in Arbeitsanweisungen verwendet, die selbstverständlich als bekannt vorausgesetzt werden. Selbst wenn Anwendungsbeispiele gegeben werden, kann es durchaus noch Verständnisprobleme geben, wenn Kinder diffuse Assoziationen zu häufig verwendeten Arbeitsbegriffen haben oder nur Teilaspekte aus dem größeren Bedeutungsfeld damit verbinden. Hier sind einige Beispiele aus Gesprächen mit Kindern, die ich gefragt habe, was sie unter »Text, Satz, Wort, Silbe, Buchstabe, Laut« verstehen:

Text: »In Musik muss ich es auswendig lernen« (Gökay, türkisch 7 J.).

Satz: »Du musst das Satz richtig gut lang sagen!« (Apollon, griechisch 6 J.). »Schule aus, alle gehn nach Haus, Mädchen bleiben hier, trinken alle Bier« (Ali, türkisch 6 J.). »Te-di-bär« meinte Dilan (Portugiesisch, 6 J.). Bei Apollon wirkte wohl die Aufforderung nach, im ganzen Satz zu antworten. Während Ali an ein Gedicht oder einen Sprechvers denkt, hat Dilan die Silbendurchgliederung vor Augen.

Wort: Hünccarcan (türkisch/kurdisch, 6 J.) hielt sich erschreckt die Hand vor den Mund: »Darf man nicht sagen schlechte Wort, so Furz und A...« Er verband Schimpfwörter oder die verbotenen A-Wörter mit dem Begriff Wort. »I ist ein Wort«, meinte Fatima (marokkan. 6 J.). »Die Tafel« (Dilay, türkisch, 6 J.) - sie betrachtete Artikel in Verbindung mit dem Substantiv als ein Wort.

Silbe: »Eine Farbe von des Schlüssel oder manches Fisch is Silber!«, meinte Myriam (türkisch). »Das muss man bei Hausaufgaben machen, so eine Welle, man muss nicht schreiben, nur so Wellen malen« und markierte das beim Wort /P a pier/; (Tongchai, thailändisch, 7 J.). »Die Feuerwehr macht Silbe« (Shamir, indisch, 6 J.), er meinte mit seinen weiteren Erklärungen den Begriff /Signal/.

Buchstabe: ABCDEFG, »So viele kleine (und zeichnete Buchstaben in die Luft) auf viele Blatt in ein Stapel« (zeigte mit Daumen und Zeigefinger einen Stapel und deutete auf ein Buch im Regal); Jaspreet (pakistanisch, 7 J.) brachte die Begriffe /Buch/ und /Stapel/ in Zusammenhang mit /Buchstabe/.

Laut: »Ist einen lauten Wort«, Berardino (italienisch 6 J.) oder »ganz laut schreien« (Dejan, spanisch 6 J.).

Es ist eindrucksvoll, was diese Kinder mit ihren noch wenig entfalteten Deutschkenntnissen an kreativen sprachanalytischen Leistungen erbracht haben. Dies kann dazu anregen, bei Gelegenheit auch mal die eigenen Schülerinnen und Schüler zu fragen, was sie sich unter bestimmten Begriffen vorstellen. Verwendet man Arbeitsbegriffe in Handlungsanweisungen, so sollte man sich vergewissern, ob alle Kinder wirklich etwas damit anfangen können, oder ob sie nur Teilaspekte verstehen. Nach dem Modell von Sender und Empfänger sollte dann die Unterrichtssprache so optimiert werden, dass möglichst viele Empfänger davon profitieren.

Fazit

Zusammenfassend möchte ich auf folgende fünf Punkte hinweisen:

- Bei jeder Sprachdiagnostik sollte die Lautbildung in der Erstsprache berücksichtigt werden.
- Sprachstandserhebungen sollten Prüfinstrumente zu verschiedenen Messzeitpunkten einsetzen, um Entwicklungen und Stagnationen frühzeitig zu erfassen.

- Es sollten Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb wie die phonologische Bewusstheit nicht vorausgesetzt - sondern überprüft und gegebenenfalls gefördert werden.
- Es sollten Verfahren entwickelt werden, wie Gruppensituationen diagnostisch genutzt werden können, um zu klären: Welche sprachanalytischen Fähigkeiten haben die Kinder schon in ihrer Sprachbewusstheit, in der Stufenfolge des Analysierens von Elementen?
- Lehrkräfte sollten das Verständnis der metasprachlichen Arbeitsbegriffe in ihrer eigenen Unterrichtssprache hinterfragen: Verstehen mich überhaupt alle Kinder, wenn ich Begriffe wie Satz, Wort, Silbe, Laut oder Wortbaustein verwende?

Das wären wichtige Schritte zum Aufbau von migrationssensibler Sprachbewusstheit, die zwar phonologische Bewusstheit einschließt, diese aber umfassender einbindet in eine kompetenzorientierte Sicht der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund.

Literatur

- Dummer-Smoch, L. (1993). Frühform der Diagnostischen Bilderliste DBL 1, Bremen.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung - Lesekompetenz. In Praxis Deutsch, H. 176, 6-18.
- Kratzmeier, H. (1986). Heidelberger sprachfreie Schulfestfest von H. Kratzmeier (HSST). Heidelberg.
- Metzker, H. (1967). Stammler-Prüfbogen. In Die Sprachheilarbeit, Jg. 3, 89-95.
- Röhner, C. (Hg.) (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit - Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim.
- Triarchi-Hermann, V. (2002). Die Mehrsprachigkeit als Aufgabenfeld der Sprachheilpädagogik. In Die Sprachheilarbeit, Jg. 47, H. 1, 35-40.
- Welling, A. (2004). Mehrsprachigkeit und Lehrerbildung in Hamburg: Allgemeine und spezielle Fragestellungen in der ersten bis vierten Phase. In Die Sprachheilarbeit, Jg. 49, H. 1, 4-10.
- Wiedenmann, M. (1999). Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung. In Die Deutsche Schule, 3, 359-372.
- Wiedenmann, M. (2005). Kompetenzorientierte Ansätze zu einer pädagogischen Diagnostik der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In Röhner, C. (Hg.). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit - Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, 77-105.
- Wiedenmann, M. (2006). Sprachdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund. In Grundschulzeitschrift 198, 14-23.
- Wiedenmann, M. (Hg.) (1997). Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Weinheim: Beltz.
- Wiedenmann, M. (2000). Probleme beim Hörverstehen und Folgen für den Schriftspracherwerb. In L. Huber & E. Odersky (Hg.). Zuhören-Lernen-Verstehen, Braunschweig, 137-148.



Ulf Abraham ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg.

Stefanie Adam-Schwebe ist Diplom-Psychologin an der Universität Frankfurt/Main, Institut für Psychologie, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie.

Charles Berg ist Assistenzprofessor im Fachbereich Sprachwissenschaft und Literatur an der Universität Luxemburg.

Margit Böck ist Universitätsassistentin im Fachbereich Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg.

Antje Dohrn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin.

Wolfgang Eichler ist Professor em. für Germanistik an der Universität Oldenburg.

Dorothee Gaile ist in der Lehrerbildung am Amt für Lehrerbildung Frankfurt/Main tätig.

Jana Groß Ophoff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsverbund Empirische Bildungsforschung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Friedrich Hasse arbeitet in Kurstraining und -koordination des Projekts »Pro Read« der Freien Universität Berlin.

Andreas Helmke ist Professor für Psychologie an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Nora Heyne ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Bernhard Hofmann ist Grundschulrektor in Baden-Württemberg und Mitglied im Vorstand der DGLS.

Ingmar Hosenfeld ist Juniorprofessor im Fachbereich Psychologie an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Kevin Isaac ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsverbund Empirische Bildungsforschung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Helga Kansy ist freischaffende Dozentin.

Iris Diana Kleinbub ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Jeanne J. Kurvers ist Lehrbeauftragte an der Universität Tilburg, Niederlande.

Nele McElvany ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme, Berlin.

Stephan Merten ist Professor für Germanistik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Andrea G. Müller ist Grundsatzreferentin und stellvertretende Abteilungsleiterin in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung am Deutschen Jugendinstitut e.V., München.

Maik Philipp ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Psychologie an der Universität Lüneburg.

Peter Piasecki ist Studiendirektor i.E. an der CJD Jugenddorf-Christophorusschule, Berufskolleg, Dortmund.

Rüdiger-Philipp Rackwitz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Gerheid Scheerer-Neumann ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam.

Angelika Schmitt-Rößler ist Haupt- und Realschullehrerin und Fachberaterin Deutsch am Staatlichen Schulamt Kassel und am Amt für Lehrerbildung (AfL).

Carola D. Schnitzler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam.

Friedrich-Wilhelm Schrader ist Akademischer Direktor im Fachbereich Psychologie an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Elmar Souvignier ist Professor an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaften Psychologisches Institut V.

Roel C. M. van Steensel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Amsterdam, Niederlande.

Franziska Thonke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsverbund Empirische Bildungsforschung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Renate Valtin ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Mitglied im Team von IGLU und Präsidentin der DGLS.

Christiane Weis ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Luxemburg (UR Inside - CESIJE).

Anja Wildemann ist Sonderschullehrerin und in der Lehrer/innenaus- und -fortbildung tätig.

Marianne Wiedenmann ist Sonderschullehrerin und pädagogische Mitarbeiterin am Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.



Durch die beiden Tagungsbände ziehen sich geometrische Bilder von Helmuth Krieg. Die Quadrate, Dreiecke, Rechtecke und Rauten sind aus einer Grundform (S.7, Bd.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.